BULLETINS D'ÉTUDES ET D'ÉVALUATIONS

Volume 6, numéro 3

L'évaluation du rendement dans les systèmes scolaires de l'Ontario

Sean Conway, ministre
Bernard J. Shapiro, sous-ministre

Ontario
Ministère de l'Éducation

87-04073/

L'évaluation du rendement dans les systèmes scolaires de l'Ontario

Griffith A. V. Morgan

Ce projet a été subventionné sous contrat par
le ministère de l'Éducation de l'Ontario.
Cette étude reflète l'opinion de l'auteur et
ne correspond pas nécessairement à celle du ministère.

© IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1987

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes :

Services des publications
L'Institut d'études pédagogiques
de l'Ontario
252, rue Bloor ouest
Toronto (Ontario)
M5S 1V6
(416) 926-4707

Les commandes de moins de 30,00 $
doivent être accompagnées d'un
chèque ou mandat de poste fait à
l'ordre de l'Institut d'études
pédagogiques de l'Ontario.

Services des publications
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario)
M7A 1N8
(416) 965-6015
(Sans frais) 1-800-268-7540
(Sans frais si votre indicatif
régional est le 807) Demandez
le Zénith 67200 au ou à la
téléphoniste.

Les commandes doivent être
accompagnées d'un chèque ou
mandat de poste rédigé à
l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Contrat 0563
ONO 4455

Données de catalogage avant publication (Canada)

Morgan, Griffith A.V.
L'évaluation du rendement dans les systèmes scolaires
de l'Ontario

(Bulletins d'études et d'évaluations, ISSN 0226-7314;
v.6, no 3)
Publié aussi en anglais sous le titre : Performance
appraisal in the school systems of Ontario.
ISBN 0-7729-2376-0

1. Écoles publiques — Ontario — Évaluation.
2. Enseignants — Ontario — Évaluation. 3. Écoles
publiques — Ontario — Personnel — Évaluation. I. Ontario.
Ministère de l'éducation. II. Titre. III. Collection.

LB2838.M6714 1987 371'.01'09713 C87-099618-5

TABLE DES MATIÈRES

		Page
Avant-propos		
Chapitre 1	Les motifs de l'évaluation	1
Chapitre 2	Les objectifs de l'évaluation	5
Chapitre 3	Les besoins de l'organisation	9
Chapitre 4	La nature du travail professionnel et de l'enseignement	11
Chapitre 5	La théorie et la pratique de l'évaluation	14
Chapitre 6	L'évaluation des enseignants	16
Chapitre 7	L'évaluation : questions et techniques	24
Chapitre 8	Niveaux d'application et buts des systèmes d'évaluation	29
Chapitre 9	Études réalisées sur le terrain	33
Chapitre 10	L'étude effectuée en Ontario	42
Chapitre 11	L'approche plus large : principes organisationnels et conceptuels	50
Conclusions		77

AVANT-PROPOS

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a fait faire une série d'études sur l'évaluation du rendement des enseignants ontariens.

Ondrack et Oliver ont effectué une analyse complète des publications sur la recherche et le développement dans les domaines de la gestion, du personnel et de l'éducation, parue sous le titre A Review and Analysis of Performance Appraisal Processes, 1986, volume 1. Dans le volume 2 du même rapport, les auteurs ont réalisé une étude sur le terrain des pratiques progressistes employées dans cinq entreprises privées de recherche ou d'affaires et dans cinq collèges d'arts appliqués et de technologie ontariens; ils ont également étudié sur les lieux sept systèmes scolaires américains.

Lawton, Hickcox, Leithwood et Musella et l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario ont effectué une enquête empirique exhaustive et de grande envergure sur les politiques et les pratiques d'évaluation d'un échantillon représentatif de 30 conseils de l'éducation ontariens (sur 117). L'enquête, qui comprenait une étude pilote, une étude par sondages et huit études de cas détaillées, a donné lieu à un rapport technique en deux volumes intitulé L'élaboration et l'application de l'évaluation du rendement des éducateurs certifiés dans les conseils scolaires de l'Ontario, 1986.

Un cabinet d'experts-conseils privé, Hay Associates Canada, a analysé les facteurs touchant l'éducation, l'évaluation et la prospective, ainsi que les concepts essentiels à la compréhension du travail, de l'organisation et de l'évaluation des travailleurs intellectuels; le résultat est un document en deux volumes, dont l'un s'intitule Alternative Futures for Ontario Schools and Some Implications for Performance Appraisal Systems, 1986, par Atkinson, Sussman et Monk, et l'autre L'avenir de l'évaluation du rendement des enseignants certifiés au sein des conseils scolaires de l'Ontario, 1986, par Hayman et Sussman.

De plus, Ondrack et Oliver ont préparé un rapport non technique qui résume les problèmes de l'évaluation découverts grâce à l'analyse des publications existantes et à des études sur le terrain et qui s'intitule A Review and Analysis of Performance Appraisal Processes, 1986, volume 3. Enfin les auteurs de la principale étude empirique, Lawton et coll., ont résumé leurs conclusions dans un rapport non technique, L'élaboration et l'application de l'évaluation du rendement des éducateurs certifiés dans les conseils scolaires de l'Ontario, 1986, volume 4.

À ceux qui désirent, à des fins autres que la recherche avancée et l'archivage, se faire une idée de l'évaluation des enseignants en s'initiant aux études effectuées dans les domaines de l'éducation, de la gestion et du personnel, il est conseillé de procéder comme suit. Ils consulteront d'abord le rapport de Hayman et Sussman, L'avenir de l'évaluation du rendement des enseignants certifiés au sein des conseils scolaires de l'Ontario, où ils trouveront un excellent exposé des concepts nécessaires à la compréhension de la nature d'un travail intellectuel comme l'enseignement et de l'évaluation dans le domaine de l'éducation. Ce rapport situe clairement les méthodes d'évaluation dans le contexte des besoins et des buts organisationnels. Ils peuvent ensuite passer à l'étude non technique publiée par Oliver et Ondrack en 1986. Bien que ses auteurs aient tendance à faire des généralisations excessives à partir de leurs données de recherche, cette étude a le mérite de présenter clairement les difficultés que pose l'évaluation du rendement dans le contexte des besoins et des buts organisationnels et de passer en revue les ouvrages, les concepts et les problèmes les plus importants. En troisième lieu, les personnes intéressées peuvent se référer au rapport non technique de l'enquête sur l'évaluation dans les systèmes scolaires de l'Ontario (Lawton et coll., 1986). Les auteurs de ce rapport citent la plupart des constatations et des questions les plus importantes, tout en définissant avec précision la portée et les limites de leurs recherches. En procédant ainsi, le lecteur se formera une idée précise de l'évaluation du rendement au sein du système d'éducation. Ensuite, s'il en ressent le besoin, il pourra se tourner vers les rapports techniques, qui sont détaillés.

Chapitre 1

Les motifs de l'évaluation

C'est aux causes suivantes qu'on attribue (Ondrack et Oliver, rapport non technique, 1986) l'intérêt actuel pour l'amélioration des méthodes d'évaluation :

1. Les changements juridiques, notamment aux États-Unis où l'on insiste de plus en plus sur les preuves tangibles du respect des droits civiques et des droits reconnus par la loi. De tels changements ne semblent pas avoir le même effet au Canada.

2. L'évolution de la conjoncture économique, entre autres les nombreux facteurs touchant l'inflation, la productivité, l'investissement et le chômage. Tant dans le secteur public que dans le secteur privé, on vise une plus grande rentabilité, une utilisation efficace des ressources et la preuve de la bonne gestion du rendement, où l'on récompense les bons résultats et élimine les mauvais. Cependant, il semble que de tels courants se fassent sentir au Canada avec cinq ou dix ans de retard sur les États-Unis (Ondrack et Oliver, 1986).

3. Les transformations sociales, soit l'émergence de nouvelles attitudes envers le travail, dont le désir croissant des employés, et surtout des travailleurs intellectuels, de participer au processus décisionnel et d'obtenir plus de renseignements sur eux-mêmes; bref, l'apparition de nouvelles valeurs mettant l'accent sur la liberté et l'individualisation du travail.

4. Les tendances démographiques, dont l'accroissement de la proportion d'employés plus âgés ou ayant plus d'ancienneté, qui peut avoir des conséquences sur l'efficacité et la capacité de faire face aux situations nouvelles et entraîner notamment une baisse de la motivation. Trois utilisations possibles de l'évaluation du rendement méritent d'être soulignées : la planification des ressources humaines; la motivation des employés qui, en raison de leur âge ou de leur ancienneté, ont atteint un plateau dans leur carrière; la détermination des besoins en matière de recyclage.

L'importance de tels facteurs peut varier selon le domaine de travail. Il est possible, par exemple, que les courants démographiques et le problème de l'ancienneté soient actuellement plus prononcés au sein du système d'éducation qu'ailleurs. En outre, il est question depuis plus de dix ans du besoin d'y instituer l'obligation de rendre des comptes : responsabilité des enseignants envers les élèves, des gestionnaires envers le système scolaire, du système scolaire envers la collectivité politique et sociale. Ce courant s'est affirmé de la façon la plus marquée aux États-Unis. Cependant, d'après les études et les enquêtes réalisées, l'exigence de la responsabilité ne constituerait pas la cause directe de l'intérêt accru suscité par l'évaluation du rendement dans les écoles de l'Ontario.

L'étude de "prospective" du rapport Atkinson vient s'ajouter à l'examen, qu'on trouve chez Ondrack et Oliver, des facteurs pouvant influencer le mouvement vers l'évaluation et l'exigence d'une évaluation pertinente, efficace et acceptable conçue pour répondre à ce besoin et pour améliorer l'utilisation du personnel, le rendement de l'organisation et la motivation des employés. D'après cette enquête menée auprès de groupes de spécialistes de l'éducation en Ontario, on peut prévoir au cours des quinze prochaines années une évolution spectaculaire des conditions économiques, démographiques, sociales et technologiques au Canada, laquelle se manifestera entre autres par :

- la valorisation à court terme de certaines connaissances utiles sur le marché du travail comme les mathématiques, les sciences en général et l'informatique;
- la diminution à court terme de l'importance accordée aux professions libérales et aux beaux-arts;
- la valorisation des sciences familiales et des cours semblables d'intérêt communautaire;
- moins de programmes de renforcement;
- le rétrécissement de la portée des programmes destinés aux régions éloignées dont la densité de population est faible;
- l'intensification des efforts d'alphabétisation des adultes;
- la valorisation à moyen et à long terme des aptitudes sociales;
- l'exigence d'une diminution de l'importance accordée aux matières habituelles;
- la valorisation de l'enseignement des techniques d'apprentissage et d'étude;
- une plus grande importance accordée aux valeurs.

On prévoit également les phénomèmes suivants :

- la fonction de garde de l'école perdra de son importance;
- on sentira davantage le besoin d'une éducation coopérative fondée sur la collaboration des enseignants, du monde des affaires, de l'industrie et de la collectivité;
- les enseignants s'occuperont davantage de l'enseignement aux adultes;
- les enseignants du secondaire devront élargir leur spécialisation en raison de la diminution des effectifs et de la taille des écoles;
- on aura un moins grand besoin de spécialistes;
- les enseignants devront peut-être consacrer davantage de temps à diagnostiquer les besoins d'apprentissage et à planifier l'enseignement, lequel reposera davantage sur des outils technologiques, par exemple les ordinateurs;
- les enseignants devront adapter leur programme à des besoins individuels plus variés;
- les enseignants et les directeurs d'école auront besoin de meilleures aptitudes aux relations personnelles et à l'orientation pour faire face à l'intensification des problèmes personnels et sociaux provoqués par l'évolution économique et sociale;
- les directeurs d'école et les administrateurs de l'éducation devront s'inspirer davantage des entrepreneurs pour obtenir le financement, le matériel et le personnel nécessaires au maintien et au développement de leurs programmes;
- les directeurs d'école devront trouver des moyens de communiquer avec la collectivité qu'ils desservent pour obtenir son soutien;
- l'élaboration et la mise en oeuvre des programmes et la gestion professionnelle de leurs collègues devront cesser d'être affaire de routine administrative pour les directeurs d'école; c'est un leadership professionnel qu'il leur faudra offrir dans ces domaines;
- les enseignants devront apprendre à confier certaines de leurs tâches à la nouvelle technologie;
- de plus en plus, les parents auront voix au chapitre dans le monde de l'éducation, que ce soit dans la classe, à l'école ou au conseil;
- les élèves formeront des groupes de plus en plus hétérogènes;
- les écoles devront établir des horaires plus souples;
- la fréquentation individuelle, les horaires, la prolongation et l'assouplissement de la journée scolaire devront être fixés en fonction d'une variété de besoins.

Certaines de ces prédictions, fondées sur une large gamme d'opinions (rapport Atkinson), peuvent se contredire, tout comme les tendances, d'ailleurs, peuvent diverger. Étant donné l'inertie qui règne au sein du système scolaire, l'évolution sera lente; on tentera de la bloquer ou de la retarder jusqu'au moment où le changement, imposé à la suite d'une décision politique ou fruit d'une explosion, deviendra inévitable.

Les méthodes d'évaluation du rendement doivent servir des buts précis pour répondre aux besoins existants et nouveaux des organisations éducationnelles. L'évaluation jouera, avec équité, un rôle important : 1) dans les décisions relatives à la gestion et à la dotation, notamment à l'embauchage, aux promotions, à la réalisation des objectifs et à l'administration du personnel; 2) dans le perfectionnement professionnel des employés; 3) dans la responsabilité du système de l'éducation envers une large gamme de groupes intéressés.

Si l'on recherche, cependant, les raisons d'être explicites du système actuel d'évaluation du rendement en Ontario, comme l'indiquent les enquêtes les plus récentes, il apparaît qu'aucun de ces facteurs n'est évoqué de façon claire et cohérente pour justifier l'extension ou l'amélioration du système. Si l'on effectue de nombreuses évaluations en ce moment, c'est entre autres parce qu'on suppose que de telles méthodes sont un signe de responsabilité et d'efficacité ou favorisent le perfectionnement professionnel, mais avant tout parce que "c'est ce qui se fait", parce que d'autres conseils le font ou parce qu'on estime que ce qui se fait aux États-Unis constitue un bon modèle. Rien dans l'étude empirique ne vient indiquer que l'évaluation du rendement soit liée aux activités quotidiennes de gestion, de supervision et d'encadrement du personnel enseignant, ni qu'elle soit visiblement fondée sur les buts, les objectifs et les problèmes des organisations éducationnelles.

À cet égard, la mise en garde énoncée par le rapport Hayman paraît justifiée : on ne doit adopter un système d'évaluation officiel qu'en cas de besoin précis, lorsque les pratiques de gestion et de supervision semblent inefficaces ou insuffisantes; les systèmes d'évaluation doivent être situés dans le contexte des besoins de l'organisation. L'enquête ontarienne (Lawton et coll., 1986) démontre-t-elle l'existence d'un tel besoin? C'est la question fondamentale qui se pose.

Dans les documents de recherche (Ondrack et Oliver, 1986), on établit une comparaison avec l'évaluation telle que la pratiquent le monde des affaires et l'industrie; l'analyse se fonde sur des concepts de gestion et d'organisation offrant des perspectives intéressantes pour l'évaluation du rendement dans l'enseignement. L'expérience des autres pays s'avérerait également utile, de même que les conclusions des recherches les plus récentes en éducation et notamment celles qui portent sur les problèmes de la mesure de l'efficacité dans des domaines précis tel l'enseignement de la lecture.

Bref, compte tenu des conditions et des tendances évoquées et de leurs effets sur le besoin d'une évaluation du rendement dans le système d'éducation, la définition des raisons pour lesquelles on établit un système d'évaluation et des besoins auxquels ce système répond devient une tâche urgente.

D'après le rapport Hayman, il peut arriver qu'un système d'éducation se jette sur l'évaluation du rendement des employés pour résoudre des problèmes organisationnels réels ou imaginaires, dont la véritable solution consisterait à chercher du côté de l'examen des objectifs ou d'une meilleure communication avec la collectivité. La nécessité de concevoir et d'élaborer une méthode officielle d'évaluation du rendement reste donc à démontrer.

Chapitre 2

Les objectifs de l'évaluation

Dans cette partie, on résumera les problèmes fondamentaux de l'évaluation d'après l'analyse des recherches effectuées par Oliver et Ondrack (1986).

Les raisons d'adopter une méthode officielle d'évaluation du rendement peuvent varier; mais elles comprennent :

- l'encadrement des employés et la surveillance de leur rendement;
- l'administration et la gestion;
- la rémunération (qu'elle soit liée au rendement ou à d'autres facteurs);
- la gestion du personnel : permanence, promotions, mutations, congédiements;
- les ressources humaines et une planification qui permette d'utiliser au mieux les ressources et le personnel et de réaliser les objectifs et les projets de l'organisation;
- la responsabilité de l'organisation envers tous les groupes intéressés : la collectivité, les parents, le gouvernement, les actionnaires.

L'évaluation vise le maintien d'un "rendement acceptable par rapport aux buts et aux attentes de l'organisation". L'évaluation du rendement sera parfois liée à la rémunération : par exemple, l'usage des primes de rendement et des taux fixés au mérite se répand dans l'industrie et l'entreprise privée. L'instauration du salaire stimulant, ou au mérite, paraît toutefois difficile dans le monde de l'enseignement; en général, on y substitue des critères de compétence, de perfectionnement et d'ancienneté. Comme nous le verrons, ces considérations donnent lieu à des différences profondes entre les systèmes d'évaluation conçus pour l'éducation et ceux qui sont en vigueur dans le monde des affaires et dans l'industrie.

Les systèmes d'évaluation peuvent également s'avérer utiles dans une variété de tâches de gestion et de dotation : période d'essai et entrée dans une profession, maintien d'une nomination à la suite d'un rendement

satisfaisant, obtention de la permanence, mutations, promotions. Ondrack et Oliver (1986) font remarquer qu'une évaluation valable et fiable doit offrir des renseignements permettant aux gestionnaires de prendre des décisions justes et objectives et d'assurer l'emploi efficace des ressources humaines.

Comme nous l'indiquons plus loin, les études sur le terrain d'Ondrack et Oliver (1986) montrent que l'évaluation dans le domaine de l'éducation a des objectifs divers et doit varier en fonction des besoins particuliers auxquels elle doit répondre. Dans certains cas, on s'efforce surtout de s'assurer que les enseignants possèdent de grandes compétences à leur arrivée dans le système scolaire et pendant leur période d'esssai. Dans d'autres cas, l'évaluation se propose simplement de garantir le maintien de compétences minimales. Ailleurs encore, elle cherche à assurer l'existence des compétences particulières qu'exige un système fortement structuré de buts et de démarches pédagogiques ou à améliorer la qualité de l'éducation à des moments de crise où il faut rétablir d'urgence la confiance du public.

On attendra parfois d'un système d'évaluation qu'il réponde à toutes les exigences : garantie de la compétence des employés en période d'essai, confirmation de la compétence des enseignants établis, décisions quant aux promotions, redressement du manque de compétence (c'est le concept des niveaux multiples proposé par Ondrack et Oliver). Les systèmes d'évaluation auront parfois à remplir des fonctions spécialisées pour répondre à la variété des besoins.

Il semble que l'évaluation en éducation vise avant tout à assurer le respect de normes minimales de rendement et à encourager le perfectionnement professionnel.

Pour être efficace, un système d'évaluation doit permettre de recueillir des données concernant les capacités, les connaissances, l'expérience et le potentiel de tous les employés en vue d'en faire la meilleure utilisation possible, de réaliser ainsi les projets actuels et à venir de l'organisation et d'assurer la plus grande harmonie possible entre l'employé et le travail qu'on lui confie; autrement dit, il doit assurer la planification des ressources humaines. Les renseignements provenant du système d'éducation de l'Ontario (Lawton et coll., 1986) laissent entendre qu'une telle planification ne constitue pas l'une des fonctions principales de l'évaluation du rendement dans cette province.

La responsabilité organisationnelle serait d'une importance capitale; on entend par ce terme le fait pour les membres d'un système, à quelque niveau qu'ils se trouvent, de devoir rendre des comptes à ceux dont ils sont responsables ou envers qui ils sont responsables; il s'agit donc pour les enseignants de rendre des comptes aux élèves, à leurs collègues et à leur supérieur; pour les directeurs d'école, au personnel et à leurs administrateurs; pour les administrateurs, aux écoles et au conseil qui les emploie; pour les conseils, à la collectivité. On peut se demander si l'évaluation du rendement individuel contribue à la réalisation de tous ces objectifs et si les systèmes d'évaluation actuels assurent une responsabilité suffisante.

Le perfectionnement professionnel est un résultat important de l'évaluation et on le cite toujours comme l'un des buts principaux de l'évaluation des enseignants ontariens (Lawton et coll., 1986). Ce perfectionnement ne représente pourtant ni un privilège ni une fin en soi; il importe donc de le lier étroitement à l'utilisation humaine et efficace du personnel par les gestionnaires ainsi qu'à un bon rendement par rapport aux buts et aux projets de l'organisation (rapport Hayman).

Les recherches empiriques effectuées en Ontario et les études sur place de certaines écoles américaines en font foi : lorsqu'une telle perspective fait défaut, on parle beaucoup de la nécessité d'une évaluation diagnostique qui ne porte aucun jugement et qui offre à l'employé une rétroaction stimulant son perfectionnement professionnel; mais il est plutôt rare, semble-t-il, qu'on intègre le perfectionnement professionnel dans le système d'évaluation, qu'on fournisse les ressources nécessaires à sa réalisation, qu'on en assure le suivi ou même simplement qu'il ait lieu.

Ondrack et Oliver font remarquer que les multiples objectifs d'un système d'évaluation font sans doute à la fois sa force et sa faiblesse. La multiplicité d'objectifs contradictoires est la cause principale de l'échec des systèmes d'évaluation; on a même avancé que les systèmes intégrant de nombreuses fonctions, de la surveillance et de l'appréciation du rendement au perfectionnement professionnel, obtiennent rarement les suffrages à la fois des employés et des gestionnaires.

Il vaut peut-être mieux qu'un système d'évaluation s'en tienne à un nombre d'objectifs restreint; dans le cas contraire, il faut s'efforcer de concilier et d'intégrer tous les objectifs appropriés. Cet effort sera le fruit d'une planification soignée; or, d'après les publications, celle-ci brille parfois par son absence.

L'évaluation du rendement d'un employé ou d'un groupe doit se fonder sur des normes et des critères de rendement qui soient :

valides - Les méthodes d'évaluation doivent véritablement mesurer et prévoir le rendement et les compétences qui influent sur l'efficacité de l'enseignement.

fiables - Les évaluations et leurs résultats doivent conserver une certaine uniformité d'une fois à l'autre, d'un évaluateur à l'autre ou dans des circonstances différentes.

discriminants - Les jugements d'évaluation doivent pouvoir distinguer les différents niveaux de rendement et maintenir une différence marquée entre eux. Il faut remarquer que, dans la théorie et la pratique des tests classiques, la validité et la fiabilité dépendent de la capacité des mesures à discriminer les rendements individuels.

acceptables - Même s'il présente de remarquables mérites techniques et organisationnels, un système peut échouer s'il n'est pas juste et humain et n'offre pas à l'évalué la possibilité de participer au processus et un recours en cas de litige ou de décision injuste.

Les normes de rendement doivent être :

1. fondées sur le travail et le rendement, et non sur la personne (bien qu'évidemment celle-ci soit évaluée d'après ses réponses);
2. réalisables et réalistes en termes de résultat minimal ou de niveau de rendement;
3. parfaitement comprises;

4. acceptées sans restrictions aussi bien par les personnes évaluées que par les évaluateurs;
5. aussi précises et objectivement mesurables que le permettent la situation de travail, les résultats, les objectifs et les méthodes en cause;
6. non pas vagues mais fixées dans le temps;
7. énoncées par écrit, avec explications à l'appui dans la mesure du possible, pour éviter ambiguïtés et préjugés;
8. susceptibles de changer en fonction des circonstances, des objectifs et des besoins.

Chapitre 3

Les besoins de l'organisation

Pour l'essentiel, la recherche sur l'évaluation du rendement dans le domaine de l'éducation et son application pratique n'ont pas, ou pratiquement pas, tenu compte des objectifs et des besoins de l'organisation au sein et au bénéfice de laquelle elle a lieu. Ondrack et Oliver, dans leur analyse des publications (1986) et par leur approche globale de l'évaluation du rendement ainsi que Hayman et Sussman, dont le rapport offre une discussion importante des problèmes clés, ont le mérite de proposer des points de vue ne venant pas de l'éducation mais de l'industrie, du monde des affaires et des théoriciens de la gestion du personnel, c'est-à-dire des théoriciens de l'organisation.

Il va sans dire qu'un système d'évaluation, pour être efficace et pour avoir un sens et une raison d'être, doit tenir compte des besoins, des buts, des objectifs et des projets de l'organisation.

Ondrack et Oliver (1986) font remarquer que pour situer correctement l'évaluation, chaque organisation doit s'efforcer de déterminer dans quelle mesure ses employés sont efficaces et réalisent ses objectifs et ses projets, et ce, qu'il s'agisse d'une évaluation officielle ou officieuse. Il est parfois indiqué de la rendre plus systématique et de lui donner un statut officiel; cependant, comme le signale le rapport Hayman et Sussman, on doit avoir des motifs valables d'agir ainsi.

L'instauration de l'obligation de rendre des comptes quant aux moyens par lesquels l'organisation maintient, élabore et réalise ses objectifs et ses projets et assure un maximum d'efficacité et d'humanité dans l'emploi de son personnel se fait de plus en plus couramment (surtout aux États-Unis et dans le secteur privé).

Du reste, la tendance à la "justification" est forte tant dans la fonction publique que dans le milieu des affaires : on ressent le besoin de justifier et de défendre, de façon explicite et même juridique, les décisions d'une organisation quant à la qualité du rendement de ses employés, en faisant appel à des données solides et d'une valeur reconnue. Un tel mouvement a des répercussions importantes sur les droits civiques et les droits reconnus par la loi.

L'évaluation du rendement doit faire partie d'une surveillance du rendement effectuée de manière efficace et acceptable par les supérieurs des employés et par les gestionnaires, en vue d'atteindre les objectifs de l'organisation, et ce, quelle que soit l'importance que l'évaluation accorde à l'aspect diagnostique et au perfectionnement personnel. Si la raison d'être et les objectifs des systèmes d'évaluation manquent de cohérence, comme le signalent diverses études (Ondrack et Oliver, 1986, rapport Hayman et Sussman), la cause principale en est le manque de clarté des objectifs au sein de l'organisation, lequel apparaît également dans l'étude empirique de l'évaluation du rendement en Ontario (Lawton et coll., 1986).

Les études réalisées par Ondrack et Oliver (1986) ainsi que par Hayman et Sussman, qui embrassent une large perspective et sont alimentées par des recherches sur la gestion et le personnel, soulignent toutes les deux que la conception et l'utilisation d'un système d'évaluation doivent correspondre aux besoins particuliers de l'organisation.

Chapitre 4

La nature du travail professionnel et de l'enseignement

Le but, le style, les caractéristiques et l'organisation du travail ou de l'activité professionnelle à évaluer influent grandement sur la conception du système d'évaluation. Du point de vue de la théorie et de la pratique de l'organisation, il est évident que la nécessité d'une bonne compréhension du "travail" à évaluer s'impose. Cependant, pour ce qui est de la définition de "l'éducation" et de "l'enseignement", on ne perçoit aucune théorie cohérente qui fasse l'unanimité, aucun consensus dans le domaine de la pratique (Ondrack et Oliver, 1986). À cet égard, la recherche se révèle peu concluante. Qu'est-ce qu'un enseignement efficace? Il existe davantage d'opinions à ce sujet que de données objectives et, en pratique, l'évaluation repose sur des présomptions, des conventions ou des convictions reposant sur l'opinion ou l'expérience de l'évaluateur (Ondrack et Oliver, 1986).

Il n'existe aucune définition claire de l'enseignement en tant que profession.

C'est parce qu'il faut définir le travail à évaluer que les chercheurs en théorie de l'organisation ont examiné les formes d'organisation qu'on appelle "professions" ou "structures professionnelles" : droit, médecine, universités, hôpitaux, organismes de travail social, expertise comptable et systèmes scolaires.

L'étude des exigences et des obligations de l'enseignement semble indiquer (Mintzberg, dans Ondrack et Oliver, 1986) qu'il constitue une espèce de "bureaucratie professionnelle". Celle-ci se définit comme un ensemble de travailleurs intellectuels qui ont reçu une formation et une orientation appropriées et à qui on accorde alors une autonomie et une latitude considérables dans leur travail. On exige de façon générale une normalisation prétendument rigoureuse des capacités et des connaissances. Les décisions relatives à l'accomplissement des tâches sont laissées, pour une large part, à la discrétion de chacun. Les travailleurs intellectuels ont tendance à s'identifier davantage aux normes et aux objectifs professionnels qu'à l'organisation qui les emploie. C'est la spécialisation qui fait le pouvoir de ce type de travailleur, et le produit du travail intellectuel est difficile à évaluer ou à régulariser, surtout pour les non-spécialistes.

Ces faits sont lourds de conséquences pour l'évaluation du rendement professionnel, les types de rendement que l'on peut évaluer et les façons dont on peut effectuer de telles évaluations.

Le rapport Hayman et Sussman, dont on trouvera un résumé au dernier chapitre du présent document, contient une discussion fort utile qui permet de pousser plus loin l'analyse. Au sein d'un modèle simplifié des types de travail, il établit une distinction entre les buts et les moyens. Le travail constitue une routine lorsqu'on a peu de choix quant aux buts ou aux moyens (J--) : c'est le cas, par exemple, des travailleurs à la chaîne ou des chauffeurs d'autobus. Une latitude plus importante se présente quand, les objectifs étant fixés, on dispose d'un certain pouvoir quant aux moyens immédiats (J-+) : ainsi le chauffeur de taxi indépendant qui doit se rendre à une certaine destination, mais peut choisir l'itinéraire. Enfin, la situation d'un travailleur intellectuel peut se résumer par la liberté de choix à la fois pour les moyens (méthodes, procédés et plans d'action) et pour les buts (objectifs et résultats) : ces activités sont cotées J++.

On considère que l'enseignement relève des catégories J-+ ou J++ : grande autonomie, liberté de décider, responsabilité du diagnostic d'un problème, planification de l'intervention, application des mesures appropriées et évaluation du résultat. Certains estiment qu'en raison de la complexité présumée de l'enseignement, son évaluation ne peut tenir compte que du processus, c'est-à-dire des moyens et des méthodes utilisés, des plans conçus et du succès de leur réalisation, et qu'il est très difficile ou peu utile de mesurer des résultats précis (par exemple le rendement des élèves). Le travail accompli dans les emplois de type J-+ ou J++ exige cependant une mesure quelconque des résultats, quelque difficile ou complexe que soit cette tâche. Nous reparlerons de ce problème au dernier chapitre du présent rapport, en établissant le lien avec les concepts du travail professionnel mis de l'avant dans le volume 2 du rapport de Hay Associates.

L'évaluation du travail professionnel s'avère complexe parce que la démarche professionnelle est complexe en soi (diagnostic du problème, planification, élaboration de stratégies, application des mesures appropriées et évaluation des résultats) et parce qu'elle repose sur les décisions d'un travailleur intellectuel autonome. Que l'évaluation du rendement des

enseignants soit fondée, pour l'essentiel, sur une approche étroite du processus (par exemple, l'observation, par un superviseur comme le directeur d'école, de brefs épisodes d'enseignement en classe) relève donc du paradoxe. Les recherches (études sur le terrain d'Ondrack et Oliver, étude empirique réalisée en Ontario par Lawton et coll., 1986) démontrent que l'évaluation des enseignants repose largement sur l'observation, dans des limites étroites, d'activités en classe et laisse dans l'ombre les autres activités faisant partie d'un enseignement efficace.

La prétention de la profession à se régir elle-même et à jouir d'une grande autonomie a pu en entraîner certains à proclamer que l'évaluation ne pouvait être utile ou appropriée que si elle était menée entièrement par les enseignants eux-mêmes et à leur profit. Cette position paraît à la fois difficile d'application et intenable, car la profession, ou bureaucratie professionnelle, est au service d'un système d'éducation complexe qui doit assumer la responsabilité du rendement et rendre des comptes en ce qui a trait aux buts, à l'utilisation du personnel et des ressources et aux résultats.

Le rapport Hayman et Sussman, que nous examinerons de façon plus détaillée au dernier chapitre du présent document, soulève une question épineuse lorsqu'il demande si l'enseignement est une profession au sens des modèles organisationnels du travail que nous avons cités.

Que l'on juge utile ou non le modèle J--, J-+ et J++, il est évident qu'une théorie ou une description quelconque du travail est nécessaire au choix d'une forme d'évaluation ainsi que des buts, des critères, des normes, des données et des techniques à employer à cet égard. Comme nous l'avons déjà remarqué, on n'a pas encore mis au point une méthode d'analyse convenant à l'activité enseignante (Ondrack et Oliver, 1986).

Les listes des "compétences" de l'enseignant, établies dans certains systèmes d'évaluation de l'enseignement aux États-Unis (études sur le terrain, Ondrack et Oliver), peuvent constituer dans une certaine mesure la base d'une approche plus empirique et plus objective de l'observation et de l'analyse de l'efficacité de l'enseignant. Toutefois, le genre et la précision de telles listes de prescriptions offrent d'importantes variations, et celles-ci ne sont d'aucune utilité lorsqu'il s'agit de trouver le meilleur modèle du processus d'enseignement et d'apprentissage ou de démontrer la nature des rapports entre la compétence et l'efficacité de l'activité en classe. Le champ reste ouvert à la recherche.

Chapitre 5

La théorie et la pratique de l'évaluation

Il existe un certain nombre de problèmes fondamentaux. Les recherches sur l'évaluation du rendement présentent de nombreux défauts et n'ont pas été très fructueuses (Ondrack et Oliver, 1986). Leur organisation, en particulier, laisse beaucoup à désirer (rapport Hayman et Sussman). L'établissement de critères et de normes d'évaluation appropriés exige une description claire et cohérente des rendements à évaluer. On a tenté (Ondrack et Oliver, études sur le terrain) de décrire les comportements (c'est-à-dire les compétences) que doit avoir l'enseignant. Alors qu'aucune description du comportement de l'enseignant ne fait l'unanimité, l'établissement des normes de rendement appelle pourtant cette théorie de l'enseignement, claire et cohérente, qui n'existe pas encore. On sait que l'évaluation du rendement suscite l'angoisse et la méfiance; mais ce phénomène est sans doute attribuable aux faiblesses de la planification ou de la mise en oeuvre de systèmes d'évaluation dont l'équité, la validité ou la fiabilité ne sont pas évidentes ou qui n'obtiennent pas la collaboration des personnes évaluées. Les expériences passées ont provoqué une profonde désillusion à l'égard de l'évaluation du rendement dans son ensemble (Ondrack et Oliver, 1986).

On s'aperçoit, en parcourant les publications, que l'évaluation du rendement est un sujet complexe et controversé. Il existe une large variété d'approches, dont aucune ne peut répondre à toutes les attentes. Les recherches les plus récentes offrent peu de solutions aux problèmes pratiques des organisations (Ondrack et Oliver, 1986).

Il s'ensuit que l'évaluation de l'enseignement pose des difficultés fondamentales. Si l'administration, la supervision, la gestion et le perfectionnement du personnel constituent des résultats importants pour l'évaluation, ils ne représentent pas des fins en soi, mais seulement des moyens d'améliorer l'enseignement et l'efficacité de l'école. Quant à cette amélioration elle-même, elle vise l'acquisition de connaissances par les élèves, leur réussite et leur épanouissement (Ondrack et Oliver, 1986). Ainsi deux étapes au moins séparent l'évaluation du rendement de l'objectif final, laquelle, comme le montrent de nombreuses études sur l'éducation, n'est pas nécessairement liée de façon étroite au rendement des élèves (voir Hoffman, 1986, dans les notes à la fin du présent rapport).

Il est difficile de trouver des "preuves suffisantes" d'un rendement acceptable de la part des enseignants parce qu'on ne s'entend pas sur ce qui constitue la compétence et sur les liens qui existent entre elle et le comportement réel de l'enseignant ainsi que sur les critères et les normes de rendement qu'il convient d'appliquer. Pour que l'obligation de rendre des comptes soit compréhensible et ait un sens, il faut que les enseignants sachent en quoi consiste leur responsabilité et à partir de quelles données ils doivent rendre ces comptes; ils doivent également assumer directement la responsabilité des résultats de l'apprentissage, compte tenu de tous les facteurs qui touchent le processus éducationnel : caractéristiques des élèves, programmes, ressources, temps et organisation par exemple (Ondrack et Oliver, 1986; Hoffman, 1986).

À bien des égards, les méthodes d'évaluation requièrent une confiance analogue à celle que doivent nous inspirer l'honnêteté et l'efficacité du système juridique (Ondrack et Oliver, 1986). La confiance de ceux qui participent au système, et notamment de la collectivité qu'il sert et qui règle la note, compte pour beaucoup. Comme le signale le rapport Hayman et Sussman, le système d'éducation est tributaire d'un phénomène de confiance en chaîne : chaque maillon tient pour efficace celui qui le précède et tente d'éviter l'inspection directe des résultats et de la responsabilité à quelque niveau que ce soit. Tant que la confiance règne, le système se perpétue, mais la remise en question de la confiance dans n'importe quelle partie de l'organisation pourrait dévoiler l'étroitesse de ses fondements rationnels ou empiriques.

Chapitre 6

L'évaluation des enseignants

L'évaluation des enseignants comporte huit grands points regroupés sous deux rubriques principales (selon Ondrack et Oliver, 1986).

Administration et supervision internes :

1. Rationaliser les méthodes d'évaluation non fondées sur un système de supervision structuré.
2. Favoriser le perfectionnement professionnel des enseignants en leur fournissant la rétroaction, la direction et la motivation nécessaires.
3. Établir des normes pouvant justifier les décisions administratives en matière de promotions, de mutations et éventuellement de rémunération.
4. Surveiller et vérifier la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Obligation de rendre publiquement des comptes :

5. Augmenter l'efficacité de l'enseignement et de l'école.
6. Favoriser le rendement scolaire et l'épanouissement personnel des élèves.
7. Améliorer la qualité globale de l'éducation d'une manière rentable.
8. Prouver aux éducateurs, aux enseignants et à la population que l'enseignement atteint d'une façon équitable, efficace et systématique les buts qui lui sont fixés.

Le rendement s'évalue à partir de critères répartis en trois grandes catégories : critères de prévision, d'exécution et de production.

Les critères de prévision englobent les qualités intrinsèques de l'enseignant, notamment sa personnalité, sa formation professionnelle et son intelligence. Parmi les éléments se rapportant à l'efficacité professionnelle, citons la scolarité, la préparation à l'exercice de la profession, la façon d'envisager l'enseignement, l'âge et l'expérience. Dans la plupart des cas, les études dont ont fait l'objet la personnalité de l'enseignant et autres caractéristiques individuelles se sont révélées non concluantes. Si les critères de prévision peuvent s'appliquer à l'étape du recrutement et de la sélection, c'est-à-dire lorsque les intéressés amorcent leur carrière et effectuent leur stage, leur utilité devient discutable par la

suite. Toutefois, au dernier chapitre du présent document, nous signalons, comme l'ont fait Hayman et Sussman dans leur rapport, la place importante qu'occupent les critères de prévision, c'est-à-dire les qualifications et les compétences, dans l'évaluation obligatoirement rigoureuse des travailleurs de type J++ au niveau le plus élevé.

Les critères d'exécution, quant à eux, se rapportent aux moyens d'enseignement : méthodes, diagnostic et prescription, plans d'action, organisation et matériel, stratégies et techniques d'enseignement, relations enseignant-élèves, motivation, communication et, éventuellement, relations publiques. Ce sont des critères que mettent bien en évidence la plupart des textes traitant de l'évaluation de l'enseignement et vers lesquels la pratique tend à s'orienter tant en Ontario (Lawton et coll., 1986) qu'à l'étranger (Ondrack et Oliver, études sur le terrain de systèmes scolaires américains). Les critères d'exécution servent à évaluer un travailleur lorsqu'on considère que, faute de pouvoir le juger convenablement à partir des résultats obtenus, on ne peut le faire que d'après son comportement professionnel. On les adopte également parce qu'il se révélerait trop difficile ou mal à propos de mesurer des résultats tels que l'acquisition de connaissances par les élèves ou leur rendement scolaire.

Ce mode d'évaluation présente toutefois l'inconvénient de s'intéresser davantage à ce que fait l'enseignant qu'à la manière dont l'élève apprend et à la matière étudiée. Se pose alors, ainsi que nous l'avons déjà dit, le problème consistant à définir le comportement et les compétences de l'enseignant idéal. On n'a pas découvert d'ensemble fini de compétences qui permette à l'enseignant d'obtenir de ses élèves un rendement scolaire optimal. L'évaluation de l'exécution suppose en outre qu'un ensemble donné de comportements et de techniques professionnels convient mieux qu'un autre, autrement dit que telle ou telle méthode est "la bonne". Si le travailleur trouve la justification de son comportement dans les résultats qu'obtient l'élève, il aura alors tendance à approuver et à privilégier la technique utilisée. Le danger qui le guette cependant, c'est que la méthode choisie, par exemple la discussion en classe, l'enseignement non dirigé ou l'enseignement didactique systématique, devienne une fin en soi.

Il est peu probable que le milieu des affaires, l'entreprise privée et peut-être les collèges communautaires adoptent jamais la méthode d'évaluation fondée sur l'exécution. Lorsque la production constitue la raison d'être d'une entreprise et la mesure de son efficacité, qu'il s'agisse de commerce, de recherche et de développement, ou encore du perfectionnement et de la satisfaction d'un client, les résultats importent davantage que les moyens par lesquels ils sont obtenus. Il s'ensuit que l'unanimité sur les méthodes optimales risque de ne jamais se faire.

En conséquence, le mode d'évaluation fondé sur les résultats, ou production, convient mieux à l'entreprise privée (Ondrack et Oliver, études sur le terrain, 1986) et, dans une certaine mesure, aux collèges communautaires, étant donné les attentes qu'entretiennent les élèves à l'égard des cours qu'ils paient et évaluent et les employeurs à l'égard des futurs diplômés. Dans ce dernier cas, c'est sur les diverses formes de connaissances acquises par l'élève et les modifications que subit son comportement que l'on peut juger les résultats.

Les écoles, quant à elles, se sont généralement gardées d'employer le mode d'évaluation fondé sur les résultats, peu apprécié des enseignants (cf. enquête en Ontario, Lawton et coll., 1986) qui l'accusent d'être un instrument de mesure difficile à manier et incapable de montrer un lien direct entre les acquisitions de l'élève d'une part et le comportement de l'enseignant ou le programme scolaire d'autre part (Ondrack et Oliver, 1986; Hoffman, 1986). On a fait valoir que la capacité d'apprentissage de l'élève dépend très fortement de facteurs qui lui sont personnels : aptitudes, motivation, bagage de connaissances, milieu familial et influence de ses camarades. Les résultats ne correspondant qu'à une partie seulement des objectifs dont l'école est responsable, il serait donc plutôt malaisé de les déterminer en fonction des acquis de l'élève à son entrée à l'école. On a presque laissé entendre que les influences auxquelles l'élève est soumis sont d'une force telle que le poids de l'enseignant s'en trouve considérablement réduit.

Dans cette hypothèse, on ne peut que conclure que l'enseignement exerce peu d'influence sur l'apprentissage. Et si c'est la vérité, alors sont remises en question non seulement l'utilité de l'évaluation, mais aussi la raison d'être de l'enseignement. Cela étant, il vaudrait mieux soit agir sur

les éléments qui, dans le milieu où vit l'élève, sont susceptibles de modification, soit faire une plus large place aux programmes, ressources pédagogiques et structures qui influent sur le processus d'apprentissage individuel, plutôt que de persister à évaluer le rendement de l'enseignant.

Les critères de production ne sont pas sans danger. En particulier, lorsqu'ils prennent la forme de tests administrés aux élèves, l'enseignant peut avoir tendance à travailler en fonction de l'examen, à confondre les objectifs de l'examen avec ceux de l'enseignement, à ne fixer que des normes minimales assurant la réussite du plus grand nombre ou encore à n'enseigner que des aptitudes et des connaissances simplifiées qui s'apprennent et se vérifient sans peine. Le phénomène s'est déjà produit plus d'une fois.

Sans vouloir contester la justesse des remarques qui précèdent, nous avons néanmoins l'impression que l'on monte toutes ces difficultés en épingle. Ainsi les problèmes que pose l'utilisation des résultats, notamment le rendement scolaire à court terme, pourraient-ils trouver leur solution dans un remaniement des objectifs et des modes d'évaluation effectué par exemple grâce à des méthodes d'appréciation plus imaginatives et mieux contrôlées. Par conséquent, l'évaluation du rendement scolaire, en tant que composante du système d'évaluation global de l'éducation, doit constituer l'un des éléments principaux de la recherche théorique et de la pratique.

Jusqu'ici, seules de rares tentatives semblent avoir été faites pour mettre au point des systèmes d'établissement de normes qui fassent appel non pas seulement à des tests ou à des examens, mais aussi à des jurys composés d'enseignants ou de conseillers, pour effectuer une évaluation pondérée du rendement scolaire, comme dans le cas du certificat d'études secondaires en Grande-Bretagne, pour conjuguer l'établissement d'objectifs et la mesure du rendement par des tests, comme dans le système scolaire du comté de Montgomery au Maryland (États-Unis) (signalé dans Ondrack et Oliver, études sur le terrain), ou pour permettre de calibrer le rendement des écoles et d'atténuer les différences qui existent entre écoles et entre élèves.

Il est clair cependant que le système éducatif doit, à une étape quelconque, faire la preuve de résultats concrets et non se contenter de décrire les techniques d'enseignement employées et la mesure dans laquelle elles obéissent au modèle que l'on croit correct, efficace ou conforme aux idées en vogue.

De fait, aux États-Unis, certains systèmes scolaires se préoccupent actuellement de ce problème (Ondrack et Oliver, études sur le terrain). Il est intéressant de constater que, dans un système scolaire du comté de Montgomery, au Maryland, où l'on tente actuellement de tirer parti des évaluations que font les élèves des enseignants, l'évaluation du rendement scolaire se pratique depuis déjà une décennie.

Certains chercheurs estiment qu'un système hybride, combinant les critères d'exécution et les critères de production, pourrait pallier les limites des uns et des autres (Ondrack et Oliver, 1986). Ainsi, pour ce qui est de l'efficacité de l'enseignement de la lecture, de récentes recherches préconisent la méthode mixte exécution-production qui, assure-t-on, est plus valable que ses deux composantes utilisées séparément (Hoffman, 1986). Malgré la difficulté que posent sa complexité et son coût, il est essentiel que tous les aspects de l'exécution (savoir-faire) et de la production entrent en ligne de compte si l'on veut obtenir une évaluation complète et correcte du travail intellectuel de type J++.

Parmi toutes les méthodes dont on dispose, la plus naturelle et la plus utilisée est celle où le directeur d'école ou le directeur régional évalue l'enseignant (enquête en Ontario, Lawton et coll., 1986). Pour accomplir sa tâche, le superviseur doit faire preuve d'équité, d'impartialité et de compétence et avoir reçu une formation particulière à cette fin.

Il n'est pas facile de trouver un superviseur qui soit à la fois disposé et apte à cumuler les fonctions de juge (évaluer) et de conseiller (faire des recommandations, orienter le perfectionnement personnel ou professionnel) ou d'instructeur (enseigner et corriger). On peut néanmoins remédier au problème par une organisation et une formation convenables ou par la division des rôles. C'est en grande partie de l'efficacité, de l'équité, de la valeur du système global d'évaluation et surtout de l'adhésion qu'il suscite que dépend la solution.

Il reste que l'évaluation des enseignants se fait encore principalement à partir d'une période d'observation en classe de durée restreinte (enquête en Ontario, Lawton et coll., 1986; quelques-unes des études sur le terrain réalisées par Ondrack et Oliver et traitant des systèmes scolaires

américains). La portée de l'observation est donc limitée du fait qu'elle ne porte que sur une faible partie de l'arsenal professionnel dont dispose l'enseignant (diagnostic, planification, choix des stratégies et du matériel pédagogiques, appréciation de l'apprentissage, relations avec les élèves et les collègues).

En outre, cette méthode risque d'être faussée par des préventions personnelles et un échantillonnage insuffisant de comportements en classe, même lorsqu'on se conforme aux directives précises. En tout état de cause, comme le révèle l'enquête réalisée en Ontario (Lawton et coll., 1986), les directeurs d'école consacrent bien peu de temps à cet élément pourtant fondamental que constitue l'évaluation de leurs enseignants et ils ne s'y livrent en général qu'une seule fois. Par ailleurs, l'observation en classe, étant destinée à évaluer la mesure dans laquelle les méthodes qu'utilise l'enseignant sont "correctes" ou "acceptables", paraît contredire l'hypothèse selon laquelle l'enseignant est un travailleur intellectuel de type J-+ ou J++.

On pourrait d'autre part envisager la possibilité de l'autoévaluation, tout à fait légitime dans le contexte d'une profession supposant chez celui qui l'exerce une forte dose d'autonomie et de responsabilité et se prêtant mal à l'évaluation par un agent extérieur. Selon les recherches effectuées cependant, l'autoévaluation en soi ne paraît pas suffisante. Une organisation comme le système d'éducation exige d'autres formes de supervision et d'appréciation pour satisfaire à l'obligation qu'elle a de rendre des comptes (Ondrack et Oliver, 1986). D'ailleurs l'autoévaluation n'est apparemment guère utilisée dans l'enseignement (enquête en Ontario, Lawton et coll., 1986; Ondrack et Oliver, études sur le terrain des écoles américaines et des collèges communautaires ontariens).

Dans un contexte professionnel, l'évaluation par les collègues convient tout à fait. Chez les médecins et les avocats par exemple, le jugement des pairs, qu'il soit public ou privé, est décisif. Il devient article de foi dans un autre système d'enseignement, celui de l'université. On ne peut qu'accorder du prix à l'évaluation que font les collègues, mieux à même qu'aucun superviseur de connaître les exigences du travail et les ressources qu'il offre. Mais, là encore, d'autres difficultés surgissent : on se dispute les mêmes honneurs ou les mêmes ressources, on risque de faire preuve de partialité et de subjectivité, on a tendance à juger tous ses collègues

acceptables. L'opposition des enseignants à l'évaluation par leurs collègues (Ondrack et Oliver, 1986) est confirmée par l'enquête réalisée en Ontario (Lawton et coll 1986). De plus, l'existence d'un puissant syndicat d'enseignants qui, comme tout groupement de cette nature, souhaite l'instauration de normes universelles et égalitaires, entrave l'établissement d'un système fondé sur l'évaluation par les collègues. Par ailleurs, on considère que ce système est susceptible de créer un climat propice aux comparaisons et à la compétition.

Dans le cas d'un service professionnel, on pourrait juger valable l'appréciation faite par les clients (ici, les élèves). Au sein d'un système où la libre entreprise et le libre choix sont la norme, ou même d'une structure professionnelle telle que la médecine, le jugement du client et son choix pèsent lourd dans la balance. Pour leur part, les universités acceptent que les élèves évaluent les cours et les professeurs. Dans ce dernier cas cependant, il est difficile d'assurer la validité et l'uniformité de l'évaluation où, par ailleurs, s'exprimeront divers éléments comme la popularité de l'enseignant, les préventions et le rendement de l'élève, la taille de la classe, le type de cours et ses exigences. D'où une vive controverse à propos de l'utilisation des évaluations faites par les élèves. Par contre, les recherches ont permis de déceler un lien, encore qu'assez ténu, entre l'évaluation faite par l'élève et son rendement scolaire.

De toute évidence, on ne saurait s'en remettre exclusivement ou principalement aux élèves pour évaluer les enseignants, mais leur contribution n'est pas à rejeter pour autant. Ainsi, dans au moins un système scolaire américain (comté de Montgomery au Maryland), les évaluations provenant des élèves ont été intégrées à un procédé soigneusement pensé, qui a paru plutôt concluant. Soulignons que l'on y a utilisé également les résultats globaux des élèves et que les tests de rendement scolaire y servent de mesure d'évaluation depuis une décennie.

Il convient donc de se demander pourquoi le système éducatif tient si peu compte de l'appréciation de ses clients, les élèves, ou des consommateurs, comme les parents. On devrait également tenter de déterminer pourquoi les enseignants (enquête en Ontario, Lawton et coll., 1986) se montrent aussi tièdes, voire négatifs, à propos d'une source de renseignements qu'eux-mêmes et l'école utilisent tous les jours en somme pour veiller à l'efficacité des méthodes d'enseignement.

Le monde des affaires, l'industrie et l'entreprise privée donnent depuis quelque temps une importance grandissante à l'établissement des buts, ou "gestion par objectifs", où l'employé et le superviseur collaborent à l'étude et à la mise au point des objectifs et des moyens permettant de les réaliser. L'évaluation consiste alors à vérifier si les buts fixés ont effectivement été atteints ou jusqu'à quel point on a réussi à mettre en oeuvre les plans d'action envisagés pour les réaliser. Cette méthode, affirme-t-on, a permis d'améliorer le rendement personnel, la motivation et la rétroaction en laissant au travailleur une certaine latitude quant à l'exécution des tâches ou aux objectifs.

On pourrait cependant lui reprocher d'encourager les gens à privilégier les objectifs faciles à atteindre aux dépens d'autres plus complexes ou représentant un défi, ou à se fixer des buts personnels dont les liens avec ceux de l'organisation ne sont pas toujours évidents. La gestion par objectifs ne doit pas relever uniquement du travailleur et du superviseur. Il importe de s'assurer qu'elle se conformera aux visées générales, aux plans et à l'obligation de l'organisation de rendre des comptes.

En matière d'enseignement, la gestion par objectifs, ou la méthode analogue de "surveillance clinique", présente un certain nombre d'avantages. Elle aide à préciser les rôles et les responsabilités en encourageant la collaboration entre enseignants et superviseurs, en permettant à la personne évaluée d'apporter une contribution essentielle au processus et en tenant compte des cas particuliers; elle favorise la motivation et incite à l'autoévaluation. En revanche, elle exige beaucoup de temps. Il n'est pas facile pour les enseignants, dans le cadre d'une classe, de déceler et de formuler des objectifs à long terme qui soient réalistes. Pour y arriver, ils ont besoin de compétences et d'une formation particulières. En outre, le temps nécessaire à l'évaluation d'un élève atténue l'efficacité de la rétroaction et rend moins sensible la modification du rendement. C'est pourquoi, bien qu'elle encourage l'épanouissement personnel, cette méthode ne s'intègre pas aisément dans un système administratif et dirigé.

On a pu discerner, dans l'enquête réalisée en Ontario comme dans les études sur le terrain effectuées aux États-Unis, que l'évaluation des enseignants reprenait certains éléments de la méthode de gestion par objectifs, dans la mesure où le superviseur fournissait, avant et après son

entretien avec l'enseignant, une analyse des observations effectuées et des renseignements contenus dans l'évaluation. Il s'agit là cependant d'un emprunt sans grande portée. Il suffit en effet de constater l'absence quasi totale de dispositions concernant le perfectionnement professionnel ou de recommandations visant à en assurer le suivi (enquête en Ontario, Lawton et coll., 1986) pour comprendre que la gestion par objectifs, du moins pour ce qui est du système officiel d'évaluation des enseignants, n'a pas encore acquis droit de cité.

Au lieu de faire évaluer l'enseignant par le directeur d'école ou le directeur régional, méthode qui suppose observations et entretiens, on pourrait en confier la tâche à un groupe de personnes (enquête en Ontario, Lawton et coll., 1986), que des visites effectuées par des experts objectifs de l'extérieur, tels que des conseillers ou des professeurs en éducation, viendraient compléter. Cette méthode, qui suscite des réserves par l'analogie qu'elle présente avec un système d'inspection, ne semble guère utilisée en Ontario. Elle est néanmoins prometteuse en ce qu'une équipe offre la garantie d'une évaluation beaucoup plus impartiale, digne de foi, large et approfondie et apporte une expérience et une compétence autres que celles de l'école, du système scolaire ou des conseils.

Si le ministère de l'Éducation de l'Ontario décidait de jouer un rôle positif en élaborant des directives ou en précisant les normes ou les critères souhaitables ou minimaux devant régir la conception ou la mise en oeuvre de l'évaluation du rendement, il devrait envisager sans délai l'adoption d'un système d'équipes ayant pour mandat d'évaluer à la fois le rendement et les programmes.

Les administrateurs de l'éducation savent déjà tout le temps qu'exigent des évaluations bien menées et faites à intervalles réguliers. Par conséquent, en dépit du coût et de la complexité de la tâche, il serait sans doute plus judicieux de mettre sur pied des équipes d'évaluation disposant du temps et des ressources nécessaires que de présumer que les directeurs d'école et les directeurs régionaux pourront continuer à trouver le loisir et les moyens qu'exigent des évaluations régulières et approfondies, en plus des fonctions d'administration, de surveillance, d'orientation et de planification qui les occupent à plein temps.

Chapitre 7

L'évaluation : questions et techniques

Les documents qui portent sur l'évaluation font grand cas de la distinction entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation-bilan. En gros, l'évaluation diagnostique constitue une appréciation et une surveillance continues qui peuvent entraîner des modifications des méthodes et techniques, du matériel pédagogique et du perfectionnement professionnel; elle est donc souple et non figée. Dans l'évaluation-bilan, on pose au contraire des jugements finals sur le rendement en fonction des objectifs organisationnels et de supervision.

L'enquête menée en Ontario par Lawton et ses collaborateurs (1986) montre clairement qu'on prête au mot diagnostique des significations fort diverses, dont officieux ou officiel, non administratif ou administratif, visant la supervision ou l'évaluation. L'expression évaluation diagnostique a donc un sens ambigu et vague et est chargée de connotations émotionnelles et politiques.

On oppose le diagnostic au bilan, en sous-entendant que l'évaluation diagnostique se prête mieux aux buts du perfectionnement professionnel. À cet égard, elle semble plus acceptable qu'une méthode s'attachant à la surveillance et à l'appréciation du rendement en fonction de l'efficacité de la réalisation des objectifs organisationnels. En fait, cette vision est erronée. Chacun de ces deux types d'évaluation est nécessaire et doit contribuer à l'efficacité de l'autre.

Les documents et les études sur le terrain révèlent une autre opposition importante, celle-là entre l'évaluation en fonction des objectifs organisationnels et administratifs et l'évaluation en fonction de l'épanouissement personnel et du perfectionnement professionnel. Les documents portant sur l'éducation et les études sur le terrain laissent supposer que le perfectionnement professionnel constitue un objectif important de l'évaluation, sinon le principal. Les deux objectifs ne sont pas inconciliables. L'épanouissement personnel et le perfectionnement professionnel représentent un résultat commode et logique de l'évaluation du rendement, si celle-ci vise l'amélioration du travail personnel, une harmonie accrue avec les objectifs organisationnels ainsi que la planification et l'utilisation efficaces des ressources humaines.

L'épanouissement personnel et le perfectionnement professionnel ne peuvent se produire qu'en présence de plans et d'objectifs organisationnels, c'est-à-dire dans une perspective plus large d'évaluation de la direction et du personnel. Pour être efficace, ou simplement honnête, l'organisation doit s'assurer que les occasions de perfectionnement professionnel sont non seulement offertes, mais aussi saisies et conformes à ses objectifs. Elles doivent de plus convenir à la fois aux besoins et aux projets personnels des enseignants et à ceux de l'organisation. La direction doit donner à chaque personne une rétroaction constructive et assurer un bon suivi afin de constater le perfectionnement professionnel effectué soit par l'organisation, soit par l'employé qui se comporte conformément au code de déontologie de sa profession ou comme le stipule sa profession autoréglementée (le travail social, la médecine ou le droit par exemple).

L'enquête effectuée en Ontario (Lawton et coll., 1986) révèle que, même si on affirmait que le perfectionnement professionnel était un objectif fondamental de l'évaluation, on prenait peu de dispositions pour s'assurer qu'il se produisait et pour faire un suivi ou une évaluation à ce sujet. Les données recueillies suggèrent que les objectifs de perfectionnement professionnel pour les enseignants, les directeurs d'école et les directeurs régionaux sont pour la plupart vastes et diffus; en outre, peu de données indiquent que les occasions de perfectionnement professionnel soient adaptées précisément aux besoins de l'employé ou des programmes auxquels il participe.

L'analyse des ouvrages portant sur le sujet (Ondrack et Oliver, 1986) traite d'une série de techniques particulières servant à l'évaluation du rendement. Il serait inutile de les revoir en détail et le lecteur est invité à se reporter aux sources originales.

Disons en résumé que les points forts et les points faibles de chacune des diverses techniques apparaissent lors de l'application des critères d'objectivité, de validité, de fiabilité, d'impartialité, d'acceptabilité et d'économie de temps et de ressources. Nous ne pouvons pas considérer qu'une technique particulière est la meilleure, car une technique n'a du sens et n'est efficace que si elle satisfait les besoins d'un système d'évaluation et d'une organisation dans une situation et une période données. Une grande partie des recherches menées sur ce type d'instruments se font dans une perspective psychologique et éducationnelle, comme si la valeur d'un instrument ou d'une technique était intrinsèque plutôt que fonction d'une situation donnée et d'objectifs précis.

Il existe malgré tout quelques questions générales. Les discussions relatives aux instruments d'évaluation traitent beaucoup des techniques de cote individuelle, de classement, d'incident critique ou de mise à l'essai qui ont des chances d'être appliquées par une seule personne (le superviseur). On se penche peu sur la possibilité de faire effectuer l'évaluation par un groupe (par exemple une équipe d'évaluation), sur les problèmes que pose cette méthode et sur l'utilité des divers instruments d'évaluation dans ce type de situation.

De même, on suppose généralement que l'évaluation porte sur une personne. On mentionne la question de la comparaison et du classement au sein d'un groupe, sans toutefois approfondir le sujet. La comparaison des employés n'est pas la préoccupation fondamentale de l'évaluation et elle déplaît aux personnes évaluées, en l'occurence les enseignants. Les principes et les traditions des syndicats découragent également les comparaisons entre travailleurs. Il peut néanmoins exister des situations dans lesquelles il est logique de comparer les enseignants du point de vue des connaissances, des aptitudes ou de la contribution à des projets conjoints, par exemple si l'on souhaite se servir de l'évaluation pour affecter ou promouvoir un employé à un poste particulier. Il pourrait également être utile d'étudier la contribution de divers employés à l'élaboration ou à la mise en oeuvre d'un programme.

Le lecteur profiterait d'une discussion de plusieurs questions dont l'analyse des recherches ne traite pas, entre autres l'uniformisation des techniques des évaluateurs afin d'accroître leur objectivité et leur efficacité et une étude de l'emploi des équipes d'évaluation assurant la normalisation des évaluations d'une personne ou d'une école à l'autre tout en représentant des points de vue très variés.

On a accordé peu d'attention à la question de l'utilisation de l'évaluation par les collègues ou par les clients (les élèves), à l'élaboration de directives pour l'autoévaluation ou aux façons de lier les autoévaluations à la surveillance du rendement individuel afin de déterminer si celui-ci est conforme aux plans et objectifs de l'organisation. Les études réalisées dans les écoles (Ondrack et Oliver, 1986) ne citent qu'un exemple, dans le comté de Montgomery, au Maryland, de l'utilisation des renseignements fournis par les élèves et les parents dans le cadre de l'évaluation.

Si les résultats doivent contribuer comme il convient à l'évaluation et permettre de rendre des comptes, il devient nécessaire de rechercher les meilleures façons d'utiliser ces renseignements (par exemple le rendement des élèves et les résultats qu'ils obtiennent lors des tests et des examens). S'il est difficile d'étudier l'apprentissage des élèves de manière comparative en raison des différences que présentent leurs caractéristiques, leurs antécédents, les écoles ou les programmes, nous devrons faire un effort pour trouver comment limiter ces effets en examinant ce qui se passe dans les classes et les écoles. Si le rendement des élèves doit servir de mesure, il semble essentiel de le calibrer de façon qu'il soit possible de faire des comparaisons raisonnables entre les élèves, les classes ou les écoles et entre le début et la fin de l'apprentissage. D'autres systèmes scolaires (dont celui de la Grande-Bretagne) ont commencé à régler les problèmes que pose l'évaluation des éducateurs à l'aide de méthodes de calibrage conçues à cette fin.

Disons encore une fois qu'il faut s'intéresser à ce que l'on pourrait appeler la mesure de la qualité du produit de l'apprentissage, c'est-à-dire découvrir des méthodes et critères originaux pour évaluer le rendement des élèves. D'autres systèmes scolaires, dont celui de la Grande-Bretagne, ont mis au point des méthodes autres que les examens et les tests officiels pour évaluer le rendement des élèves, c'est-à-dire à l'aide de groupes ou de jurys d'enseignants experts, qui remplacent ces épreuves ou pondèrent et calibrent le programme d'études et les examens.

L'utilisation efficace de l'évaluation de programme exige beaucoup d'attention, car cette évaluation se penche essentiellement sur le programme d'études, les méthodes pédagogiques, les plans et les objectifs, mais mesure aussi indirectement la contribution de l'enseignant à la réalisation des buts éducationnels dans le cadre du programme. L'évaluation de programme constitue un instrument important de mesure de l'efficacité d'un système d'évaluation du rendement.

Outre une discussion des tentatives de création de formes objectives de jugement liées à des tâches ou à des "incidents critiques" particuliers dans le rendement (par exemple, la technique BARS d'origine et d'application exclusivement industrielles), l'analyse des ouvrages existants par Ondrack et Oliver révèle bien peu d'efforts visant à élaborer des techniques nouvelles

d'évaluation en éducation. En revanche, des chercheurs ont obtenu récemment des résultats intéressants, par exemple dans le domaine de l'enseignement de la lecture pour lequel des formes d'observation et d'analyse très détaillées et très objectives des variables de la classe et du programme ont été mises au point (Hoffman, 1986).

On insiste beaucoup sur le fait qu'un système d'évaluation doit être objectif, valide, fiable et acceptable, mais ce n'est en fait que pour la forme. En effet, les systèmes d'évaluation produisent rarement, sinon jamais, de données empiriques sur ces questions; en d'autres termes, ils ne procèdent pas à leur propre évaluation (Ondrack et Oliver, 1986; enquête effectuée en Ontario, Lawton et coll., 1986). Avec l'utilisation courante des évaluateurs seuls (directeur d'école ou superviseur), il est pratiquement impossible de mesurer l'objectivité ou la fiabilité (uniformité d'une fois à l'autre, d'une occasion à l'autre, d'une personne à l'autre), ce qui serait techniquement possible avec une équipe de vérification.

La validité est un concept vide de sens si elle ne peut être mesurée en termes opérationnels. Nous disposons rarement de données sûres démontrant la capacité d'un système d'évaluation de différencier le comportement de l'enseignant de ses compétences ou d'établir un rapport entre les compétences de l'enseignant et l'apprentissage de la matière par l'élève. Nous ne disposons par exemple que de données restreintes et indirectes sur "l'efficacité" des systèmes d'évaluation du rendement en Ontario, soit l'opinion et le jugement des usagers, qui définissent "l'acceptabilité" plutôt que l'efficacité (enquête effectuée en Ontario, Lawton et coll., 1986).

Chapitre 8

Niveaux d'application et buts des systèmes d'évaluation

Les études soulignent les mérites d'un système d'évaluation à fonctions multiples pouvant atteindre toute une gamme de buts ou satisfaire toute une série de besoins (Ondrack et Oliver, 1986), mais elles concluent également qu'un trop grand nombre d'utilisations contribue à l'inefficacité du système. Un système d'évaluation doit définir ses utilisations ou fournir une série de niveaux afin de satisfaire des besoins variés.

L'évaluation des nouveaux venus ou des stagiaires doit être relativement fréquente, intensive et détaillée afin de permettre de déterminer si la personne évaluée possède les qualifications et les compétences requises par le poste. C'est ainsi que fonctionnent les systèmes scolaires américains, qui certifient avec rigueur tous leurs nouveaux enseignants même si les facultés d'éducation et l'État les ont déjà certifiés. L'évaluation périodique des enseignants établis peut, au contraire, veiller pour la plus grande partie au maintien de niveaux minimums de rendement, le système étant considéré au départ comme sain. La sélection des enseignants devant recevoir une formation avancée, être promus ou changer de rôle peut nécessiter une modification de l'orientation de l'évaluation. Les cas particuliers, comme le "sauvetage" ou le licenciement d'enseignants incompétents, peuvent donner lieu à des mesures exceptionnelles. Dans chaque cas, comme l'expliquent les ouvrages consacrés à ce sujet et les études effectuées dans les écoles américaines (Ondrack et Oliver, 1986), la situation et les exigences détermineront le type d'évaluation et son objectif.

Dans un système où l'on a assisté à une forte rotation de personnel et où l'on a eu besoin de recruter un grand nombre de personnes très compétentes, la solution évidente était l'établissement d'un processus rigoureux d'analyse des compétences et de certification, sous forme de tests et d'études du rendement passé. Dans un autre système où l'on avait des doutes sur la qualité de l'éducation et où l'on avait adopté une méthode "magistrale" et très structurée d'enseignement et d'évaluation des élèves, on a mis à bon escient l'accent sur le processus, c'est-à-dire sur la compétence relativement à

certaines aptitudes et méthodes particulières nécessaires au système. Dans un système stable où l'on n'avait pas d'inquiétudes à l'égard de la qualité des objectifs ou de l'enseignement, on a insisté sur le maintien de cette situation en surveillant périodiquement le travail des enseignants afin que les normes de rendement minimum soient respectées.

Le système d'évaluation doit bien sûr dépendre des besoins, des objectifs et des buts de l'organisation ainsi que des besoins particuliers dans une situation et à un moment donnés. L'étude des systèmes comme s'ils visaient tous les mêmes objectifs (enquête effectuée en Ontario, Lawton et coll., 1986) est une tâche sans joie, qui n'a pas plus de valeur que le concept d'un système d'évaluation "idéal". Les systèmes d'évaluation sont conçus, élaborés et mis en oeuvre de diverses façons. Ils restent les mêmes ou évoluent.

Il y a plusieurs façons d'introduire un système d'évaluation. Il existe une distinction fondamentale entre la mise en oeuvre "hiérarchique", dans laquelle les cadres supérieurs déterminent les questions à traiter et les buts à atteindre, puis conçoivent un système d'évaluation qui y corresponde, et la mise en oeuvre "en collaboration", dans laquelle ceux qui doivent être évalués participent à la conception et à l'élaboration du système. Les divers systèmes ont diverses origines. L'utilisation de la méthode "hiérarchique" est plus courante dans les entreprises commerciales et privées où les cadres occupent des échelons bien précis, où les objectifs et les plans sont rigoureusement définis et poursuivis et où l'on attache beaucoup d'importance aux résultats ou à la réaction du marché ou des clients. C'est également celle qui se retrouve le plus souvent dans les collèges communautaires (Ondrack et Oliver, études sur le terrain, 1986).

On a en général tendance, dans le domaine de l'éducation, à concevoir les systèmes d'évaluation avec l'aide des personnes qui seront évaluées afin d'en garantir l'acceptabilité, qui peut être plus importante que la validité ou la fiabilité. En outre, il est essentiel, lorsqu'on fait affaire avec un syndicat fort, comme celui du domaine de l'enseignement, de s'assurer la collaboration des employés et de négocier les conditions d'acceptabilité. Toutefois, dans beaucoup de cas en Ontario, ce sont les conseils scolaires ou les cadres supérieurs qui ont conçu les systèmes d'évaluation, semble-t-il sans consulter les enseignants. Les études nous permettent de conclure que les systèmes qui ont le plus de succès résultent probablement d'une collaboration (comme en témoignent certains des systèmes vus lors des études dans les écoles américaines). Cette affirmation n'est toutefois pas étayée par des preuves irréfutables.

Le travail requis par la conception d'un système d'évaluation n'est pas le même que celui que suppose son entretien. Les études consultées révèlent que l'on consacre beaucoup d'efforts à la conception et très peu, ou même aucun, à l'entretien et à la mise à jour du système. Un système d'évaluation doit justifier sa propre existence et prouver son efficacité et sa rentabilité. Les études analysées (Ondrack et Oliver, 1986) démontrent que l'on tente très rarement de surveiller et d'évaluer le système. Une fois le système en place, on tient en effet pour acquis qu'il fonctionne bien. L'expérience et l'évaluation devraient entraîner la mise à jour et la modification du système; le travail en ce sens est pourtant très limité. De fait, les efforts consacrés à la conception du système sont parfois si importants qu'il ne reste pratiquement plus de ressources pour le surveiller et le mettre à jour. Les utilisateurs ont une tendance marquée à s'y fier aveuglément. Les études nous apprennent en outre que l'on s'attache particulièrement à former les superviseurs au moment de la mise en service du système (études dans les écoles américaines, Ondrack et Oliver, 1986), mais que l'on néglige par la suite la formation de nouveaux superviseurs et la mise à jour du système. Ce résultat souligne une fois de plus la nécessité de mettre au point un processus d'évaluation de programme qui permette de démontrer l'efficacité du système d'évaluation.

On doit déterminer si les systèmes d'évaluation porteront sur les enseignants seulement ou sur l'ensemble des éducateurs. Les responsables des systèmes d'évaluation prétendument capables d'étudier tous les postes du domaine de l'éducation doivent se demander si les mêmes techniques et objectifs d'évaluation conviennent aux titulaires de tous ces postes, de l'enseignant stagiaire au membre haut placé de l'administration.

Les études démontrent qu'il est rare que des employés autres que les directeurs d'école et les enseignants soient évalués. De fait, l'enquête effectuée en Ontario (Lawton et coll., 1986) est la principale source de données à cet égard. L'évaluation des directeurs d'école porte de toute évidence, dans la plupart des systèmes scolaires, sur une gamme de rôles et de fonctions et met l'accent sur l'établissement des objectifs, la planification, les aptitudes à la supervision et à l'administration et les qualités de chef. Cette évaluation est donc très différente de celle qui porte sur les enseignants. Cette enquête (Lawton et coll., 1986) souligne également que l'évaluation d'un directeur d'école équivaut à l'évaluation de l'école qu'il gère, soit à un type d'évaluation de programme.

Les données de l'enquête effectuée en Ontario sont claires. Plus la personne à évaluer est haut placée dans la hiérarchie, moins le système d'évaluation semble structuré, significatif et efficace. L'évaluation des cadres administratifs supérieurs, comme les directeurs régionaux, se fait de façon diffuse et au petit bonheur, bien qu'elle reconnaisse le besoin de se pencher sur l'aptitude à administrer, à atteindre les objectifs organisationnels, à planifier et à jouer un rôle de meneur dans le domaine de l'éducation. L'évaluation des directeurs de l'éducation n'a ni structure ni objectifs clairs et est essentiellement fortuite et anecdotique. La fonction et les objectifs du système d'évaluation varient afin qu'il puisse convenir aux divers niveaux du système scolaire, mais c'est sans planification claire. Seuls les enseignants et les directeurs d'école sont soumis à une évaluation systématique du rendement.

La réaction des cadres supérieurs indique que leurs objectifs de rendement ou de travail ne sont pas clairement définis. Il n'existe pas de processus exhaustif et structuré de suivi de l'évaluation, de perfectionnement professionnel et d'étude des résultats du perfectionnement professionnel (enquête effectuée en Ontario, Lawton et coll., 1986).

Cette situation est loin d'être satisfaisante. Il est illogique d'étudier en détail le rendement individuel des enseignants et des directeurs d'école, lorsque les cadres supérieurs qui sont chargés de diriger, de planifier et de mener les activités de l'ensemble et doivent rendre des comptes au public ne sont pas soumis à une évaluation approfondie et systématique faisant appel aux meilleurs principes administratifs et organisationnels. Quis custodiet ipsos custodes?

Chapitre 9

Études réalisées sur le terrain

Les travaux qu'ont effectués sur le terrain Ondrack et Oliver figurent parmi les sources de renseignements les plus importantes, car ils constituent une analyse comparative des formes d'évaluation en usage dans l'enseignement et ailleurs, des différents systèmes d'enseignement et des conclusions auxquelles ont abouti les études sur le terrain et la grande enquête portant sur l'Ontario.

Cinq organisations, reconnues pour leurs pratiques progressistes, ont été choisies dans les domaines de la recherche, du développement ou autres activités professionnelles du monde des affaires ou de l'entreprise privée. Les auteurs les ont comparées à cinq collèges communautaires de l'Ontario, chefs de file eux aussi en matière de méthodes d'évaluation. Ces dix établissements ont ensuite fait l'objet d'une comparaison avec sept systèmes scolaires des États-Unis représentant un large échantillonnage de caractéristiques et de méthodes d'évaluation. Aux données ainsi recueillies se sont ajoutées des discussions avec les membres du service des tests (Educational Testing Service) de l'Université de Princeton, qui, depuis nombre d'années, fait autorité en matière de tests et d'évaluation aux États-Unis.

Les comparaisons effectuées visaient à analyser les différences et les similitudes entre les systèmes sur le plan de la structure organisationnelle, des buts et de l'utilisation des évaluations ou à relever les analogies qu'ils présentaient.

Voici les six points auxquels s'est intéressée l'étude : les différences portant sur les systèmes d'évaluation préconisés par divers types d'organisations; les facteurs provoquant ces dissemblances; les différentes fonctions de l'évaluation selon les systèmes ou niveaux de systèmes; les divers moyens employés pour recueillir des données et appliquer les critères d'évaluation; les liens entre la gestion et l'évaluation; l'importance accordée à l'exécution ou à la production comme critères d'évaluation.

Neuf critères ont fait l'objet d'un examen approfondi, dont : la conception et la mise à jour du système d'évaluation; les critères et les normes d'évaluation; la formation des évaluateurs; la cote d'efficacité du système d'évaluation; le traitement de cas particuliers tels que l'incompétence et le congédiement; les tendances futures.

De très nettes différences sont apparues entre les entreprises commerciales et les établissements d'enseignement. Les premières insistent sur la nécessité d'améliorer les objectifs et l'efficacité de l'organisation ainsi que les ressources humaines et le service professionnel. Pour les seconds, il faut mettre l'accent sur les critères sur lesquels l'évaluation doit obligatoirement reposer et améliorer le service professionnel ainsi que l'administration du personnel.

Dans l'entreprise, où l'on s'intéresse surtout à l'orientation des carrières, l'évaluation constitue pour l'administration le moyen de décider des primes de rendement dont bénéficierait le personnel. Dans le domaine de l'éducation, la permanence d'emploi va de soi et, en aucun cas, l'évaluation ne sert à déterminer les taux de salaire, les promotions ou le congédiement. L'entreprise s'appuie sur des critères de production, c'est-à-dire sur les résultats. On y pratique davantage l'établissement des buts et la planification, sur un plan individuel autant que collectif, ainsi que la gestion par objectifs. Pour sa part, l'éducation préfère évaluer le personnel en fonction de critères d'exécution. L'entreprise prône l'évaluation du rendement au travail, l'éducation, le respect de normes minimales et de l'ancienneté. Dans l'entreprise, les employés doivent assumer leur part de responsabilité, tandis que les enseignants ne sont pas tenus entièrement responsables des résultats de leur travail. Pour ce qui est de l'obligation de rendre des comptes, elle revêt dans l'entreprise un caractère interne, puisque ce sont la haute direction et le marché ou la satisfaction du client qui fixent les critères externes. Quant à l'éducation, où les groupes intéressés sont multiples, elle fait l'objet d'une étroite surveillance tant de la part du public que du gouvernement. Les méthodes d'évaluation qu'utilise l'entreprise sont en général plus variées et plus étendues que celles dont l'éducation fait usage, par exemple l'observation en classe. Dans l'ensemble, elles sont plus hiérarchiques dans l'entreprise et plus axées sur la collaboration dans l'éducation. Aux États-Unis cependant, bon nombre de systèmes scolaires ont recours à une méthode hiérarchique, en particulier

lorsque l'enseignement traverse une crise ou qu'il est soumis à des pressions d'ordre politique. Nous avons vu plus haut que le système d'éducation de l'Ontario utilise lui aussi assez fréquemment cette façon de procéder (enquête en Ontario, Lawton et coll., 1986).

Les collèges communautaires de l'Ontario représentent en quelque sorte un moyen terme entre l'entreprise et l'école, car ils doivent satisfaire à la fois les clients de l'intérieur (les élèves), qui paient eux-mêmes leurs frais de scolarité, et ceux de l'extérieur (industrie, commerce), qui emploieront les élèves. Les collèges se servent plus que les écoles des évaluations provenant des élèves et ont recours dans une certaine mesure à la gestion par objectifs; toutefois, comme dans le système scolaire, ils s'appuient très largement sur les observations que fait en classe le superviseur pour évaluer les enseignants.

L'entreprise et les collèges présentent un certain nombre de différences et de similitudes. Les normes minimales (élevées) que préconise l'entreprise visent à assurer un rendement efficace en fonction des buts de l'organisation. En outre, les évaluations y servent à fixer la rémunération et les primes au mérite ou de rendement ou à décider des promotions et des licenciements. Au contraire, les collèges ont l'habitude, étant donné qu'a priori les candidats ne possèdent pas les compétences de base nécessaires pour enseigner, de les sélectionner avec soin et de les suivre de près pendant la période de probation. Après ce stage, ils se disent que l'enseignant certifié est par essence compétent et ils supposent qu'une fois nommé, il continuera à respecter les normes minimales de rendement.

Dans l'entreprise tout comme dans les collèges, l'évaluation permet de cerner les besoins en matière d'épanouissement personnel et de perfectionnement professionnel. Paradoxalement cependant, l'entreprise semble plus disposée à fournir une formation individuelle que les collèges, où une formation ponctuelle est dispensée globalement aux enseignants en cours d'emploi et où le recyclage est assuré systématiquement. Toutefois, si les collèges accordent une grande importance au perfectionnement professionnel, ils n'utilisent pas l'évaluation comme un moyen de cerner les problèmes de rendement. L'entreprise et les collèges s'en remettent aux superviseurs pour régler les questions de rendement et d'incompétence.

L'entreprise a délaissé l'observation et les listes de vérification au profit des plans d'action et des résultats. Elle se démarque considérablement des collèges en ce qui concerne l'évaluation des plans d'action, qu'elle considère comme l'une des étapes menant au résultat final et donc devant préciser en détail les mesures à prendre ainsi que l'ordre et le calendrier d'exécution à observer. Pour les collèges, la mise au point d'un plan d'action constitue un résultat en soi; autrement dit, il suffit de déclarer que le plan d'action consiste "à assister à deux conférences où telle technique sera traitée" sans préciser les avantages qu'en tirera l'enseignement.

L'entreprise et les collèges utilisent des définitions d'emploi, assez générales dans l'ensemble, encore que l'entreprise y apporte plus de précisions et a tendance à y faire figurer des normes professionnelles ou techniques minimales, en supposant qu'elles permettent de mesurer correctement la compétence et le rendement futur. Dans cette optique, les qualifications des travailleurs intellectuels déterminent la spécificité de leurs fonctions.

Alors que, dans le cas des collèges, les diplômes constituent le minimum exigé en fait de références, l'entreprise fixe des normes professionnelles minimales et peut, puisqu'elle établit ses objectifs et en planifie l'exécution annuellement, effectuer la vérification constante des compétences. Ainsi est-elle en mesure de modifier périodiquement les normes de rendement minimales et les qualifications qui s'y rattachent.

Malgré l'importance qu'ils déclarent accorder au perfectionnement professionnel, ni l'entreprise ni les collèges n'exercent la surveillance nécessaire pour s'assurer que le programme a été entrepris ou s'est révélé efficace. Aussi étonnant que cela puisse paraître, dans aucun des cas, les évaluations d'une année particulière n'incorporent la réussite d'un programme de perfectionnement ou de recyclage suivi au cours de l'année précédente.

Sur le plan de la culture des organisations, on n'exige rien de façon explicite en matière de comportement ou de contribution. Cependant, trois des cinq entreprises étudiées comptent que les travailleurs intellectuels rempliront certaines obligations, allant de la présentation de rapports de recherche qu'un auditoire formé d'universitaires estimerait acceptables à des activités communautaires en passant par l'adhésion à certaines sociétés. Dans deux collèges, on s'attend de toute évidence à ce que les enseignants

établissent des rapports suivis avec les secteurs de l'industrie ou des affaires que desservent ces institutions. Selon les auteurs de l'étude, si les organisations s'abstiennent de préciser clairement leurs attentes en matière de culture, des difficultés et des erreurs risquent de se produire, car il s'agit là d'éléments subjectifs et imprévisibles dont l'évaluation personnelle doit tenir compte, en particulier lorsqu'on analyse les possibilités de promotion.

Diverses tendances se sont fait jour à mesure que l'on composait l'entreprise, les collèges et les écoles. Partout, les définitions d'emploi ont un caractère plutôt général. Tous les travailleurs doivent pouvoir présenter un diplôme quelconque, mais l'entreprise compte moins sur les qualifications et le statut professionnel que sur la réévaluation du rendement et des résultats obtenus. Dans les collèges et les écoles, l'établissement des objectifs et la planification s'effectuent à des degrés divers au niveau de la classe, du département, du directeur de l'établissement, etc., mais on précise très rarement les résultats escomptés. L'entreprise accorde beaucoup d'importance à la gestion par objectifs et à l'utilisation de l'évaluation pour promouvoir ses plans et ses buts, alors que les écoles et les collèges insistent davantage sur le perfectionnement professionnel. Cependant, comme nous l'avons déjà noté, c'est dans l'entreprise que l'on envisage la formation professionnelle avec le plus de sérieux. On n'y utilise que rarement les rapports que les subordonnés soumettent à propos de leurs supérieurs. L'autoévaluation, qui n'obéit à aucune forme prescrite, est d'emploi restreint. Les collèges s'inspirent très largement des rapports émanant de leurs clients immédiats, c'est-à-dire des évaluations que font les élèves de leurs cours et des observations qu'ils adressent aux superviseurs. La plus grande différence se situe dans le crédit qu'on accorde aux critères d'exécution dans les écoles et les collèges et aux critères de production dans l'entreprise.

Nous abordons maintenant les systèmes scolaires américains étudiés, qui présentent une grande diversité du point de vue des dimensions, de la situation géographique et des principes éducatifs; en outre, on y trouve des systèmes d'évaluation régis par l'État, d'autres relevant à la fois de l'État et d'une administration locale et d'autres encore qui ont été mis sur pied au niveau d'un conseil ou d'un district scolaire.

Pour tous ces systèmes scolaires, l'évaluation doit porter sur trois domaines principaux : l'amélioration de l'apprentissage, celle de l'enseignement et le perfectionnement professionnel. On s'entend aussi sur la nécessité de fournir à l'enseignant une rétroaction sur son évaluation et sur l'obligation qu'a le système de rendre des comptes, mais nulle part on n'établit de lien entre l'évaluation et la rémunération ou les décisions administratives (permanence de l'emploi, promotion, congédiement).

En règle générale, les définitions d'emploi ne contiennent aucune directive précise concernant l'évaluation personnelle, bien que deux des cinq systèmes aient élaboré des définitions assez détaillées. L'étude a cependant montré que les définitions d'emploi suscitent généralement des différends à propos des points sur lesquels les enseignants doivent rendre des comptes.

Tous ces systèmes scolaires imposent des normes de qualification minimales. Pourtant, il est intéressant de souligner que, si cinq d'entre eux reconnaissent les diplômes des institutions de formation, se réservant de modifier leur décision après la période probatoire, trois autres exigent un certificat régional en plus du certificat décerné par l'État, manifestant ainsi leurs réserves à l'égard de la formation que dispensent les établissements officiels d'enseignement pédagogique et de la compétence des services responsables de l'attribution des certificats. Les systèmes scolaires se montrent d'autant plus enclins à opérer des vérifications lorsqu'ils doivent s'agrandir et augmenter sensiblement le nombre de leurs enseignants ou que la qualité de l'enseignement dispensé dans leurs écoles leur paraît médiocre. Si, comme nous allons en discuter plus loin, l'enseignement constitue un travail de type J++ dans toute l'acception du terme, il est en effet primordial de sélectionner dès le départ un personnel possédant les plus hautes compétences professionnelles.

Dans l'ensemble des systèmes scolaires américains étudiés, les évaluations visent à assurer le maintien du système, dont la valeur n'est pas contestée, et l'observation de normes minimales, ce qui est aussi généralement le cas en Ontario (enquête en Ontario, Lawton et coll., 1986). Elles n'ont aucun effet sur la rémunération et les primes au mérite ou de rendement; toutefois, les enseignants appelés à remplir des fonctions particulières peuvent être rémunérés en conséquence, tout comme en Ontario.

Les évaluations, à ce qu'on a prétendu, permettent de cerner les besoins en matière de formation et de perfectionnement professionnel, mais l'étude révèle l'absence quasi totale de programmes individuels ou de suivi systématique, contradiction que souligne également l'enquête réalisée en Ontario. Bien que disposant de professeurs compétents et munis de diplômes d'enseignement de niveau supérieur, aucun des systèmes scolaires américains étudiés ne prend appui sur l'évaluation pour orienter vers une formation poussée les membres du personnel qui possèdent les capacités nécessaires. Cette attitude peut paraître étrange lorsqu'on sait que les systèmes scolaires en question excipent de l'évaluation pour exiger que leurs enseignants obtiennent les certificats nécessaires et, dans certains cas, pour inciter les enseignants à se perfectionner au-delà du certificat de base.

Dans ces systèmes scolaires, l'évaluation se fonde principalement sur l'observation en classe ainsi que sur une méthode diagnostique, c'est-à-dire une discussion et une rétroaction exemptes de tout jugement et de toute allusion à des objectifs et visant à encourager le perfectionnement professionnel. Des rapports peu étroits unissent l'évaluation diagnostique à l'évaluation-bilan. Les recommandations concernant le perfectionnement professionnel ne sont pas systématiquement mises en oeuvre. La situation est analogue en Ontario.

Tous les systèmes scolaires américains étudiés font usage de listes, de longueur et de complexité variables, énumérant les compétences exigées des enseignants. Par contre en Ontario, on n'utilise que très irrégulièrement ce genre de listes. Dans un petit nombre de systèmes, les évaluations font état de plans d'action établis par les enseignants. Pour le personnel non encore certifié ou en cours de probation, et non pour les enseignants en place, l'évaluation adopte d'ordinaire une structure plus normalisée. Peu d'enseignants, surtout parmi les plus expérimentés, ont recours à la gestion par objectifs.

Tous les systèmes étudiés comptent sur l'observation en classe pour essayer de reconnaître les comportements pédagogiques efficaces. La plupart d'entre eux jugent les enseignants d'après des compétences particulières se rapportant à leur propre système scolaire ou école. Cette pratique, que l'on n'utilise pas en Ontario, présente toutefois l'inconvénient de ne reposer sur aucune théorie définissant de façon détaillée les notions d'éducation et d'enseignement. On ne peut dès lors que s'appuyer sur des théories élaborées sur place à partir d'expériences et de discussions et préconisant des listes permettant de vérifier les compétences.

L'autoévaluation, méthode rarement utilisée, l'est cependant plus aux États-Unis qu'en Ontario, toutes proportions gardées. Il en va de même des évaluations provenant des élèves. Il est également peu courant de voir des subordonnés évaluer leurs supérieurs.

Le rendement scolaire n'entre pas dans l'évaluation proprement dite, mais, dans deux cas, il sert en partie à évaluer le programme, c'est-à-dire l'efficacité du programme en entier et des enseignants qui le dispensent. Si quatre systèmes mesurent le rendement scolaire, ils ne l'intègrent pas de façon officielle dans l'évaluation finale. Là encore, on tient relativement plus compte de cet aspect aux États-Unis qu'en Ontario.

La divulgation des résultats de l'évaluation à l'enseignant concerné n'est régie par aucune règle précise. De fait, trois systèmes s'estiment trop étendus pour pouvoir aisément fournir les explications voulues à chaque personne, ce qui nous amène à douter de l'efficacité de l'évaluation. L'enquête réalisée en Ontario a révélé que la séance de rétroaction avec le directeur d'école, même si elle est très courte, semble une pratique assez bien établie. À cet égard du moins, l'Ontario fait apparemment meilleur usage de la rétroaction fournie aux enseignants.

L'étude a constaté, dans les trois types d'établissements comparés (entreprises, collèges et écoles), que l'entretien et la planification préalables à l'évaluation sont plus ou moins escamotés. Dans l'enquête réalisée en Ontario, on note que les enseignants considèrent l'entretien préalable, comportant des objectifs clairement définis, comme un aspect extrêmement positif de l'évaluation, faute duquel on ne saurait sans peine fixer la ligne de base et les objectifs de l'évaluation et tirer de l'entretien qui y fait suite tout son bénéfice potentiel. Dans l'entreprise, on a pu surmonter cet obstacle en utilisant la conférence annuelle consacrée à la planification et à l'établissement des objectifs comme ligne de base des évaluations ultérieures.

Les évaluations officielles ont lieu à un rythme variant de une par année à une tous les trois ans. À cet égard, leur fréquence est plus grande aux États-Unis qu'en Ontario, où l'intervalle type s'établit à trois ans. Dans tous les systèmes étudiés, le superviseur, habituellement le directeur d'école, fait figure d'interlocuteur privilégié qui évalue, réunit les renseignements et fournit la rétroaction. La plupart des systèmes, surtout

les plus récents, disposent de guides et de directives détaillés en matière d'évaluation. Ils ont recours à l'administration, aux services de consultation, à des réunions avec la haute direction et avec les superviseurs compétents. La formation et le suivi des nouveaux superviseurs vont toutefois déclinant, d'où l'on peut conclure que la structure, une fois mise sur pied, se trouve laissée à elle-même sans soutien convenable.

L'analyse des ouvrages consacrés à l'évaluation fait ressortir l'absolue nécessité d'assurer aux évaluateurs une formation sur plusieurs aspects de leur travail, si l'on veut obtenir des résultats valables, dignes de foi, objectifs et acceptables. Les enseignants doivent également être en mesure de fixer des objectifs, d'élaborer des critères de rendement et de se préparer à s'évaluer eux-mêmes et à prévoir leur perfectionnement professionnel. Dans l'ensemble, les études accordent peu d'attention à l'évaluation des superviseurs eux-mêmes en tant que superviseurs (directeurs d'école et administrateurs des systèmes d'éducation).

Dans toutes les catégories, les établissements étudiés s'intéressent de près, mais pas nécessairement dans le cadre d'une évaluation officielle, aux cas particuliers et au rendement manifestement insuffisant et prennent les dispositions nécessaires pour analyser les difficultés du personnel et discuter des possibilités de récupération. Face aux questions qui risquent de se poser quant aux droits prévus par la loi et aux droits civils, les organisations doivent de toute évidence appliquer une procédure équitable lorsqu'elles tentent de déterminer si un employé est incompétent ou doit être congédié. Elles semblent cependant préférer nettement, plutôt que de recourir à des mesures extrêmes dans le cadre de la procédure régulière, s'efforcer de régler les problèmes par d'autres moyens. Rappelons qu'en Ontario, très peu d'enseignants font l'objet d'une réévaluation pour cause d'incompétence, et moins encore d'un licenciement. Cette situation soulève un certain nombre de questions fondamentales.

Dans les écoles américaines, les problèmes les plus graves découlent du fait que le stage probatoire auquel ont été soumis les enseignants exerçant déjà depuis nombre d'années ne correspond plus aux normes rigoureuses actuellement en vigueur. L'enquête réalisée en Ontario révèle également que quantité d'enseignants sont actuellement parvenus à mi-chemin de leur carrière, particulièrement au palier secondaire. Le rapport de Hay Associates souligne quant à lui les difficultés que peut faire surgir l'existence d'un

large groupe d'enseignants dont la formation est désuète et à qui seule leur ancienneté permet de rester en fonction. Selon lui, à moins de vouloir honnêtement essayer de résoudre ce problème, les écoles risquent de devoir tolérer encore longtemps la médiocrité.

Il est inquiétant de constater que, nulle part, la qualité du système d'évaluation ne semble être mise en question. Les systèmes scolaires tiennent pour acquis que les évaluations sont valides. Citons Lawton et coll. : "La plupart de ces systèmes utilisent des méthodes d'évaluation érigeant en dogme l'efficacité des critères d'agrément, des listes de compétences, des objectifs, etc." (enquête en Ontario, 1986). Rien dans cette étude ne permet de croire que les méthodes d'évaluation fassent l'objet d'examens, qu'ils soient théoriques ou pratiques. L'enquête elle-même se fie à des jugements approximatifs et subjectifs. Pour conclure, en voici un autre extrait : "La valeur d'un système d'évaluation se juge essentiellement comme un programme, par la comparaison de ses résultats et de ses effets aux objectifs établis."

Chapitre 10

L'étude effectuée en Ontario

Un grand nombre des questions soulevées par l'enquête sur l'évaluation du rendement dans les conseils scolaires de l'Ontario (Lawton et coll., 1986) ont déjà été étudiées par rapport aux méthodes de pointe employées dans certaines écoles américaines et dans d'autres milieux éducatifs et professionnels comparables (études sur le terrain, Ondrack et Oliver, 1986).

L'enquête effectuée en Ontario (Lawton et coll., 1986) regorge de données empiriques sur les méthodes actuellement en usage. Cette étude comporte un point faible fondamental en dépit du fait qu'elle présente un modèle d'élaboration d'un système d'évaluation du rendement; en effet, elle ne situe pas l'évaluation dans le contexte de la théorie organisationnelle et gestionnelle. Elle est donc limitée par son orientation et ses méthodes axées sur l'éducation. Ses résultats sont principalement descriptifs, sans indications claires, sauf peut-être des indications négatives, pour l'élaboration de politiques. La plupart des données sont tirées de réponses à des questionnaires et reflètent par conséquent des opinions et des jugements plutôt que de décrire directement des faits ou des processus.

Le lecteur trouvera à la page ____ du rapport non technique un bref énoncé décrivant un résultat d'une importance capitale : "Le fait que, alors que l'on en sait beaucoup sur ce que l'élaboration d'une série de politiques et de méthodes efficaces exige, les systèmes scolaires de l'Ontario n'aient pas mis leurs politiques en application avec uniformité dans beaucoup de leurs juridictions... constitue l'un de nos résultats généraux."*

Le fait qu'elle porte sur l'évaluation des éducateurs de tous les niveaux du système scolaire constitue l'un des points forts de cette enquête. Toutefois, l'évaluation du rendement aux niveaux de l'enseignant et de la classe est celle qui se fait le plus couramment et de la façon la plus exhaustive et l'évaluation du rendement des cadres supérieurs, celle qui se fait le plus rarement et le moins efficacement.

Les répondants insistent beaucoup sur l'importance de l'évaluation diagnostique, mais, comme nous l'avons dit plus haut, en attribuant diverses interprétations à cette expression, soit l'utilisation de l'évaluation dans une optique administrative plutôt que non administrative, le perfectionnement officiel, l'observation en classe plutôt que l'analyse exhaustive. Comme le remarque le rapport du bureau d'experts-conseils Hay Associates, la distinction entre évaluation diagnostique et évaluation-bilan n'est pas de toute première importance et masque les véritables questions à régler.

Cette étude présente donc des problèmes fondamentaux en raison de la variété et de l'ambiguïté des termes utilisés par les répondants dans leur description des systèmes d'évaluation.

Comme on pouvait s'y attendre, l'enquête mentionne les deux principaux buts de l'évaluation : la modification du rendement et l'énoncé d'un jugement sur la valeur du rendement.

D'ordinaire, le principal évaluateur des enseignants est une seule personne, le directeur d'école, aidé du directeur régional dans quelques cas. L'observation du rendement en classe constitue la principale méthode d'évaluation et est précédée d'une réunion dans un nombre significatif mais minoritaire de cas (36 pour 100) et suivie d'une autre dans seulement 24 pour 100 des cas; en moyenne, l'enseignant bénéficie de 21 minutes de discussion. L'évaluation dure au maximum une journée. Dans environ la moitié des cas, l'évaluateur consulte des documents comme les plans de l'enseignant, mais 27 pour 100 seulement des enseignants considèrent qu'ils doivent faire partie de l'évaluation. Il s'agit là d'une base très étroite pour l'évaluation, comme l'indiquent également les études sur le terrain et l'analyse des ouvrages consacrés à ce sujet. Les enseignants eux-mêmes préféreraient avoir des entrevues plus nombreuses et donc plus en rapport avec la durée de l'observation en classe. L'autoévaluation n'est pratiquement jamais utilisée et les évaluations des clients-élèves ne servent pour ainsi dire pas du tout. On ne fait pas appel à l'évaluation par les collègues et les enseignants font état d'attitudes négatives à cet égard.

Les normes et critères sont externes en ce sens que 38 pour 100 d'entre eux représentent des politiques du conseil, que 48 pour 100 d'entre eux sont établis par le superviseur et que seuls 10 pour 100 d'entre eux sont le fruit

d'un effort de collaboration. Le lecteur peut se reporter au passage où il a déjà été question de la différence entre la méthode hiérarchique de conception des syatèmes d'évaluation et celle qui fait appel à la collaboration. De toute évidence, on utilise en Ontario la méthode hiérarchique.

Toutefois, les enseignants affirment dans un pourcentage important (76 pour 100) qu'ils fournissent des renseignements en vue de l'évaluation et ils considèrent dans une proportion très importante (88 pour 100) qu'ils devraient le faire. Un nombre important mais minoritaire d'enseignants (38 pour 100) mentionnent la discussion visant l'établissement des objectifs. Le respect des politiques d'évaluation est très répandu.

Comme nous l'avons dit plus tôt, on accorde beaucoup d'importance au perfectionnement professionnel comme objectif de l'évaluation. Toutefois, le résultat réel est fort décourageant. Seuls 14 pour 100 des enseignants peuvent affirmer qu'ils formulent des plans pour leur épanouissement personnel et leur perfectionnement professionnel par suite de leur évaluation, et un nombre encore plus petit, 7 pour 100, mentionnent un suivi. Citons le rapport d'enquête : "En général, on a l'impression qu'il ne se fait pas grand chose... du point de vue des rapports et du suivi."*

Une importante majorité des enseignants (84,1 pour 100) considèrent que l'amélioration est faible ou inexistante après l'évaluation. Il faut évidemment s'inquiéter du fait que tant d'enseignants aient cette impression. Il est tout aussi inquiétant que les superviseurs aient le sentiment contraire, 86 pour 100 d'entre eux affirmant constater une amélioration modérée ou importante. Une telle divergence signale un manque de communication et de cohérence dans le système.

L'évaluation des directeurs d'école, qui est principalement du ressort de directeurs régionaux oeuvrant seuls, est plus complexe. En plus de l'évaluation des superviseurs, elle comporte une autoévaluation et une révision de l'établissement des objectifs, de la planification, de l'administration et de la gestion. On suppose en général que le directeur d'école est évalué quant au fonctionnement de son école.

La moitié des conseils scolaires exigent une rencontre postévaluation entre le directeur d'école et l'évaluateur (plus que dans le cas des enseignants) et les directeurs d'école affirment presque tous avoir eu une telle rencontre. Toutefois, comme dans le cas des enseignants, seuls 25 pour 100 des directeurs, soit la minorité, mentionnent qu'ils formulent des plans pour leur perfectionnement professionnel par suite de l'évaluation et seuls 15 pour 100 font l'objet d'une surveillance préalable à un suivi. Comme les enseignants, les directeurs d'école n'ont pas l'impression que l'évaluation a vraiment produit une amélioration. La plupart des enseignants constatent peu ou pas d'évolution chez le directeur d'école par suite de l'évaluation et environ 70 pour 100 des directeurs eux-mêmes ne perçoivent aucune amélioration. Encore une fois, les perceptions des cadres supérieurs sont diamétralement opposées, 87,5 pour 100 d'entre eux notant un relèvement du rendement chez les directeurs d'école. Une fois de plus, il faut se demander lequel de ces jugements est correct et quelle est l'ampleur du manque de communication. Une observation des auteurs résume cette question fondamentale : "En général, nous ne trouvons pas beaucoup de données indiquant une amélioration du rendement le moindrement proportionnelle à l'importance des efforts requis par l'évaluation."*

Comme nous l'avons déjà noté, on constate un grand respect des politiques d'évaluation. La moitié environ des directeurs d'école et les trois quarts des directeurs régionaux attachent beaucoup d'importance à l'application des politiques d'évaluation. Beaucoup d'enseignants (71 pour 100) considèrent qu'on leur a bien fait comprendre le but de la dernière évaluation.

Toutefois, lorsqu'on leur demande quel est l'objectif principal de l'évaluation, la majorité des enseignants (76 pour 100) et environ le même pourcentage de directeurs d'école répondent qu'il s'agit simplement de respecter une politique du conseil scolaire. Ce résultat est très décourageant.

Le lecteur se rappellera peut-être que, dans les systèmes scolaires américains, les évaluations officielles ont lieu à des intervalles de un à trois ans. En Ontario, les enseignants sont en général évalués tous les trois ans et les directeurs d'école, tous les cinq ans. Il est peut-être long et gênant d'effectuer fréquemment une évaluation complète et officielle, mais, si l'on attend trois ans entre chaque évaluation, on constate un manque de suivi,

de surveillance ou d'amélioration et la vérification ou la gestion continue et complète du rendement des enseignants est insuffisante. Ce résultat seul laisse entendre que la gestion en temps réel et dans la réalité du système scolaire dépend plus probablement de la supervision et de la surveillance que de l'évaluation officielle.

Si l'évaluation officielle des enseignants et des directeurs d'école soulève des inquiétudes, celle des cadres supérieurs des systèmes scolaires, qui surveillent, gèrent, planifient, administrent et jouent le rôle de meneurs pour ces systèmes, doit en soulever encore plus. L'évaluation des directeurs régionaux ne se fait pas de manière systématique dans la plupart des conseils scolaires. Seuls 17 pour 100 d'entre eux mentionnent l'existence d'une évaluation de suivi. L'entrevue avec le directeur de l'éducation, qui comporte une certaine autoévaluation et offre l'occasion de discuter des objectifs de gestion et de planification, constitue la forme la plus courante d'évaluation. Différents types d'évaluations correspondent aux divers niveaux du système. Les cadres supérieurs ne perçoivent pas la formation en cours d'emploi comme particulièrement utile ou directement liée à leurs besoins personnels. Il est rare que les collègues, les enseignants et les directeurs d'école dont ils sont responsables leur transmettent des observations pour l'évaluation des directeurs régionaux, qui considèrent eux-mêmes que ce serait utile.

L'évaluation des directeurs de l'éducation, lorsqu'elle a lieu, est encore plus fragmentaire et faite au petit bonheur et manque de façon encore plus marquée de méthodes et d'objectifs bien définis. Dans l'ensemble, il semble évident que les directeurs eux-mêmes aimeraient que l'évaluation soit plus exhaustive et plus efficace. Souvent, l'évaluation se résume à une rencontre avec les administrateurs, qui ne disposent eux-mêmes ni du temps ni des compétences nécessaires pour effectuer des évaluations complètes et efficaces. Bref, "peu de données tendent à indiquer que l'évaluation des directeurs est efficace".* L'élément le plus important du système scolaire du point de vue de la gestion, de la planification, des qualités de chef et des possibilités d'innovation est le plus négligé. "Plus la personne évaluée se situe à un niveau élevé de la hiérarchie, moins on s'inquiète du but de l'évaluation."*

Le processus d'évaluation n'accorde pas une attention particulière aux étapes de la certification ou du stage probatoire pendant lesquelles les employés sont choisis en fonction de leurs compétences et de leurs aptitudes professionnelles, comme il le faudrait si l'enseignement était vraiment une profession exigeant une formation avancée, avec ses connaissances et ses aptitudes propres, conformément au modèle J++ du travail professionnel, ou si le système scolaire s'efforçait de recruter un personnel de premier ordre. De toute évidence, si les étapes de la certification et du stage probatoire reçoivent toute l'attention qu'elles méritent, c'est par le biais de modes non officiels de supervision.

Par ailleurs, les systèmes d'évaluation de l'Ontario, comme les systèmes scolaires américains comparables, ne se penchent pas particulièrement sur les cas de réévaluation spéciaux. L'enquête révèle que, dans un conseil scolaire ontarien type, on n'évalue qu'un ou deux enseignants par année et qu'un directeur d'école par année ou tous les deux ans. Il n'existe pour ainsi dire aucun directeur régional qui ait une cote négative. Le renvoi d'un enseignant en raison de son mauvais rendement est encore plus rare, ne se produisant qu'environ une fois par année dans un conseil scolaire type. Le renvoi d'un directeur d'école ne se produit que tous les cinq ou dix ans. Les appels et les griefs ne surviennent que tous les cinq ou quinze ans.

Les auteurs admettent qu'ils ont eux-mêmes de la difficulté à interpréter ces données. Elles peuvent signifier que le taux d'incompétence et d'échec est faible au sein du système scolaire et justifier l'évaluation du rendement comme un moyen de prévenir les problèmes. Toutefois, rien n'étaie l'une ou l'autre de ces interprétations. Compte tenu de ce qui nous semble intuitivement probable en ce qui concerne la grande variété des compétences professionnelles des enseignants, il semble plus logique que le système d'évaluation officiel ne dépiste pas les rendements inférieurs à la moyenne ou n'en fasse pas état. Ajoutée au fait que le système d'évaluation ne semble pas amener d'amélioration chez les enseignants, cette conclusion soulève des questions fondamentales sur le but et l'efficacité de l'évaluation.

Il est de toute évidence nécessaire de s'assurer que les évaluateurs possèdent des aptitudes diversifiées, même si la plupart des enseignants semblent accepter l'évaluation. Les auteurs admettent que l'estimation qu'ils ont tenté de faire de l'efficacité de l'évaluation est approximative et

arbitraire. Il s'agit essentiellement d'une estimation de la satisfaction des enseignants et des directeurs d'école à l'égard de certains aspects de l'évaluation, fondée sur des corrélations faibles mais significatives avec ces facteurs.

Comme on pouvait s'y attendre, les éléments importants et positifs pour les enseignants étaient les suivants : la rencontre préalable; l'établissement d'objectifs précis pour l'évaluation; l'énoncé clair des buts à l'avance (lié à la satisfaction à l'égard des formules de rapport, à l'impartialité perçue de l'évaluation, aux aptitudes de l'évaluateur, au sérieux apporté à l'exécution de l'évaluation et à l'atteinte des objectifs personnels); l'utilisation de l'observation en classe; les remarques et suggestions précises après l'observation en classe; la dernière rencontre après l'évaluation. Bien que les élèves participent rarement au processus d'évaluation, les enseignants sont d'accord pour que les données qu'ils auront fournies soient intégrées à l'évaluation. Par ailleurs, bien que peu de répondants disent qu'ils formulent un plan d'enseignement, cette activité est étroitement liée à l'efficacité perçue de l'évaluation.

La participation des enseignants et des directeurs d'école à la conception et à la mise en oeuvre du système d'évaluation a un rapport fort et positif avec les mesures directes et indirectes de l'efficacité, ce qui constitue une observation intéressante sur l'élaboration hiérarchique de la plupart des systèmes.

Dans le cas des directeurs d'école, les variables importantes étaient les suivantes : la satisfaction à l'égard de la formule du rapport; l'impartialité et les aptitudes de l'évaluateur; l'impartialité et le sérieux de l'évaluation. Les variables relatives à l'efficacité étaient les suivantes : l'efficacité du système d'après le directeur régional; l'amélioration du rendement du directeur d'école d'après les enseignants ou les directeurs d'école eux-mêmes; les améliorations constatées par les directeurs régionaux.

Pour les directeurs d'école, les questions importantes étaient les suivantes : la rencontre préalable (comme pour les enseignants); l'énoncé clair des buts de l'évaluation; la participation des enseignants sous forme de contribution de données; l'utilisation d'une équipe d'évaluation; le temps consacré à l'évaluation et son rapport avec la mesure dans laquelle l'évaluation est prise au sérieux; l'élaboration d'un plan de perfectionnement professionnel.

Aucun fait vérifié ne prouve l'efficacité des systèmes d'évaluation. Les résultats de l'enquête indiquent que l'on a récemment adopté un grand nombre de systèmes pour ensuite les laisser fonctionner sans prendre de dispositions relativement à la révision des principes et des méthodes. Les ouvrages portant sur le sujet et l'étude comparative des systèmes scolaires américains mentionnent également cet état de choses.

Bref, "bien que la plupart des conseils scolaires de la province disposent d'un système d'évaluation officiel, il n'est pas évident qu'ils s'en servent d'une façon particulièrement efficace. En tout cas, si ces systèmes visent à améliorer l'enseignement, les personnes évaluées ne perçoivent pas d'amélioration particulière (...). Bien que les superviseurs de beaucoup de conseils consacrent des efforts très importants à l'évaluation, il nous est impossible de dire que les résultats sont utilisés de façon très profitable." Ces résultats accompagnés de réserves, quand ils ne sont pas complètement négatifs, soulèvent des questions fondamentales sur les buts des systèmes d'évaluation du rendement et sur leur capacité de résoudre les problèmes réels des systèmes scolaires, comme le souligne le rapport du bureau d'experts-conseils Hay Associates.

Alors que les systèmes scolaires américains bénéficient pour la plupart de politiques établies pour l'ensemble de leur État, les systèmes d'évaluation de l'Ontario sont exclusivement locaux, sans lignes directrices centrales. La variété et les choix sont nécessaires et chaque système doit se plier aux circonstances dans lesquelles il est utilisé, mais, dans le cas de l'Ontario, la souplesse semble avoir été acquise au prix du morcellement des efforts et des connaissances.

Au cours de cette enquête, on a dû déployer des efforts énormes pour recueillir des données et tenter de décrire le processus de conception et l'utilisation des systèmes d'évaluation du rendement en Ontario. L'enquête va plus loin que d'autres sources de données du fait qu'elle traite des éducateurs des échelons supérieurs, négligeant toutefois des éducateurs importants comme les conseillers. Cet effort est toutefois plus descriptif qu'analytique. Les données, qui ont été obtenues grâce à des questionnaires, découlent de comptes rendus et d'opinions et ne sont accompagnées que d'une série restreinte d'études de cas. Le rapport d'enquête ne comporte pas de données obtenues par le biais de l'observation directe du fonctionnement des systèmes. L'enquête accepte les présuppositions du système, selon lesquelles

il doit étudier les processus et ne pas se préoccuper des résultats. Le fait qu'elle ne se situe pas dans un cadre de théorie organisationnelle et adopte une perspective trop étroite sur les questions d'évaluation dans les milieux professionnels constitue une faiblesse fondamentale de l'enquête. Les résultats de cette enquête correspondent, que cela soit bien ou non, à ceux de l'étude d'une série parallèle d'un groupe de systèmes scolaires américains.

Étant donné les conclusions de l'analyse des ouvrages portant sur le sujet et des études sur le terrain et les résultats dont il est question ici, il ne faut évidemment pas que l'on essaie de rafistoler le système d'évaluation actuel ou d'adopter des éléments divers d'autres systèmes. Reprenons les paroles des auteurs et disons que, pour le moins, "des modifications réfléchies de la plupart des principes et méthodes des conseils sont requises".*

En fait, cette enquête a essentiellement réussi à faire une recherche de type grand ménage ou démolition, définissant tout un domaine de recherche comme sans doute inutile et faisant place nette afin de permettre la discussion de questions importantes et d'une méthode de rechange.

* Traduction libre

CHAPITRE II

L'approche plus large : principes organisationnels et conceptuels

Le présent chapitre constitue une brève étude résumant la contribution du rapport de Hayman et Sussman aux questions et aux concepts fondamentaux en matière d'évaluation du rendement.

L'évaluation du rendement doit être envisagée dans le contexte des buts et des objectifs d'une organisation et tenir compte de sa gestion et de la surveillance du travail. Les évaluations de rendement officielles qui se sont faites dans le passé n'ont rien de très inspirant et, à de nombreux égards, peu d'activités organisationnelles sont aussi mal menées. En fait, ce domaine est insuffisamment conceptualisé et mal développé. L'étude que Lawton et ses collaborateurs ont effectuée en Ontario illustre la faiblesse d'une approche purement empirique reposant exclusivement sur des suppositions éducationnelles et démontre qu'il existe une surabondance de systèmes, de critères et de normes.

D'autre part, le rapport de Hayman et Sussman souligne que, lorsque l'évaluation du rendement ne tient pas compte des normes fondamentales et du fonctionnement de l'organisation (ce qui semble être le cas en Ontario), elle devient un rituel sans fondement. Il existe toutefois des méthodes d'évaluation qui peuvent rendre une organisation plus efficace en en modifiant les buts, les structures et le fonctionnement.

Au début, l'évaluation du rendement tenait très peu compte de la nature des organisations et de la gestion. Elle est apparue d'abord dans des établissements industriels d'importance, stables et hiérarchisés, où les tâches sont très complexes. On a ensuite supposé qu'il était opportun de transférer ces techniques d'évaluation dans d'autres contextes et de les appliquer, entre autres, au travail des travailleurs intellectuels et des enseignants.

Avant d'entreprendre toute évaluation de rendement, il faut clarifier les buts organisationnels. Les rapports des experts-conseils Hay Associates présentent : 1) la description de l'objet de la recherche; 2) l'examen des motifs sous-tendant les efforts pour officialiser l'évaluation; 3) les quatre

responsabilités fondamentales incombant aux dirigeants des organisations (planification, organisation, dotation en personnel et surveillance); 4) la nature de l'enseignement et les caractéristiques du système éducationnel; 5) un nouvel examen des pratiques d'évaluation du rendement; 6) diverses recommandations.

Dans la troisième section, les auteurs soulignent que, pour procéder à une évaluation efficace, il faut commencer par élaborer des stratégies de gestion du rendement reposant sur une conception de la nature du travail exécuté et géré qui soit appropriée, cohérente et clairement formulée. Ainsi, avant d'évaluer les travailleurs de leur organisation, les cadres doivent établir clairement comment le travail est géré et les responsabilités assignées, en d'autres termes, déterminer quelle est la nature du travail dans le système d'éducation. Le modèle proposé, qui classifie le travail selon les types J--, J-+ et J++, repose sur le principe que le travail diffère selon le degré de jugement dont doit user le travailleur pour l'exécuter, c'est-à-dire fixer non seulement ses buts, mais aussi choisir les moyens de les atteindre.

Les auteurs mentionnent que l'évaluation du rendement s'effectue tous les jours et dans à peu près tous les domaines. Dans toutes les organisations, on doit juger continuellement de la façon dont les tâches sont exécutées. Les clients portent des jugements sur la qualité des services qu'ils reçoivent et les employés évaluent la nature des tâches qui leur sont confiées. Or, il reste à déterminer s'il est nécessaire de donner un cadre officiel à de tels jugements et à la surveillance continue du rendement et, dans l'affirmative, quand et comment il convient de le faire. Les superviseurs chargés de la gestion et de la surveillance croient habituellement savoir lesquels de leurs employés sont efficaces. Ils ont recours à des évaluations officielles non pas parce qu'elles contribuent à l'amélioration du rendement, mais simplement parce qu'ils sont tenus de le faire. C'est exactement ce qui se passe en Ontario, du moins dans le cas des enseignants et des directeurs d'école.

Il découle habituellement de la systématisation officielle de l'évaluation une obligation de rendre des comptes et d'offrir des garanties, de manière qu'elle soit objective, valable, fiable, etc. Toutefois, on aurait tort de supposer qu'un tel système d'évaluation puisse mesurer et quantifier le rendement sans que des jugements soient portés. En fait, on finit toujours par porter des jugements et il est douteux qu'il puisse en être autrement.

Pour déterminer si une évaluation sera efficace, il faut bien comprendre non seulement toutes les stratégies et méthodes sur lesquelles elle repose, mais aussi la correspondance qui existe entre ces dernières et la nature du travail évalué. Le but d'un système d'évaluation doit être établi en fonction du contexte particulier dans lequel il est appliqué. Il n'existe pas de type d'évaluation universel et général. Par exemple, les études sur le terrain réalisées par Ondrack et Oliver (1986) démontrent que ce sont des circonstances et des buts particuliers qui déterminent la nature et l'orientation du système d'évaluation adopté dans les divers systèmes scolaires américains observés. On peut donc dire qu'il existe des liens très étroits et très importants entre les buts de l'évaluation et les méthodes employées pour l'effectuer. Les organisations ont toutes une raison d'être, elles recherchent les moyens d'atteindre leurs buts et ne se contentent pas d'exister pour elles-mêmes; cependant, les écoles et les systèmes d'éducation semblent parfois croire que leur existence se passe de justification.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le désir d'adopter des systèmes officiels d'évaluation semble venir du fait que divers groupes exercent des pressions pour que les systèmes scolaires soient tenus de rendre des comptes (selon l'analyse des ouvrages existant sur le sujet et les études sur le terrain réalisées par Ondrack et Oliver, 1986, et les études de Atkinson et coll.). Toutefois, les renseignements nécessaires pour prouver au public la valeur des efforts que déploie le système d'éducation ne sont sans doute pas les mêmes que ceux dont on a besoin pour décrire ou améliorer le rendement des enseignants.

En répétant que les évaluations doivent être reliées aux buts, aux structures et aux stratégies des organisations, on laisse évidemment entendre que les organisations diffèrent les unes des autres de nombreuses façons. En fait, elles prennent toutes position, par rapport à leur environnement (le contexte social, leurs clients, la réglementation régissant leur travail, les groupes intéressés par leurs activités, la concurrence). Elles ont une histoire, représentent des valeurs essentielles et adoptent des systèmes officiels et officieux de reconnaissance du mérite et de sanction; elles confient des tâches à leurs membres et élaborent des méthodes leur permettant de stimuler et de coordonner leurs efforts. Ainsi, comme le démontrent les études sur le terrain réalisées par Ondrack et Oliver, toute organisation devient une entreprise humaine collective à laquelle on peut prêter une culture qui la distingue des autres organisations. C'est pourquoi il faut connaître les buts particuliers et la culture d'une organisation, par exemple un système d'éducation, un conseil scolaire ou une école.

Avant de procéder à des évaluations officielles, les organisations gèrent et surveillent le travail. Elles doivent d'abord déterminer en quoi consistent leurs activités et en quoi elles devraient consister.

À cet égard, les objectifs formulés par un système d'éducation, ceux du ministère de l'Éducation de l'Ontario et de ses conseils de l'éducation par exemple, sont habituellement très généraux. En fait, même les programmes-cadres qui constituent des documents de base en matière de perfectionnement et de gestion, ne contiennent pas de lignes directrices très précises sur les méthodes à utiliser. Le système d'éducation peut beaucoup plus difficilement se demander en quoi consistent ses activités et en quoi elles devraient consister.

L'évaluation du personnel consiste à établir une correspondance entre le rendement réel et le rendement visé et elle n'est efficace que si les attentes, comme les définitions d'emploi, les plans et les buts, sont clairement formulés en fonction des buts de l'organisation et du contexte dans lequel s'insèrent ses activités. Dans l'étude qu'ils ont menée en Ontario, Lawton et ses collaborateurs (1986) ont constaté que l'évaluation du rendement est mal reliée aux définitions d'emploi. Ils ont noté par exemple que, pour l'évaluation des directeurs d'école, il arrive qu'on dresse une liste détaillée des critères de rendement à appliquer, sans que celle-ci découle nécessairement des définitions d'emploi ou tiennent compte du rendement réel. Il se peut aussi qu'on utilise les évaluations à mauvais escient, c'est-à-dire afin d'encourager la poursuite d'activités qui ne concernent pas les participants à l'évaluation ou que ceux-ci n'acceptent pas sans réserve.

Sans critères bien définis, les cadres et les superviseurs ne peuvent pas rationnellement établir des objectifs et coordonner leurs efforts. En fait, il est particulièrement important que les organisations qui offrent des services professionnels, comme les systèmes d'éducation, réfléchissent bien à leurs priorités, choisissent des cibles, établissent des normes de rendement et mettent au point des systèmes d'évaluation permettant le plus possible aux personnes y étant soumises de participer à leur propre évaluation.

Il est indispensable que de telles organisations vérifient périodiquement leurs objectifs, non seulement pour s'assurer qu'ils sont toujours appropriés, mais aussi pour éliminer les activités qui sont dépassées ou improductives.

En fait, les conseils scolaires et les écoles devraient prévoir la disparition progressive des programmes, s'ils ne veulent pas persister dans les mêmes activités simplement parce qu'ils ont toujours agi ainsi.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario ne dispose pas, pour mesurer l'efficacité du rendement, de normes appropriées pouvant servir d'exigences minimales pour l'ensemble du système d'éducation.

Rendre le travail productif et les travailleurs plus efficaces est la principale responsabilité de la direction. Toutefois, la réalisation de cet objectif ne passe pas nécessairement par la mise sur pied d'un système d'évaluation officiel.

Les rapports préparés par Hay Associates citent dix exemples ou études de cas qui illustrent les difficultés pouvant surgir dans un contexte éducationnel et toucher les élèves, les enseignants, les administrateurs et les contribuables. Lorsqu'on examine ces cas, il devient clair que les cadres du système d'éducation doivent déterminer en quoi consiste les vrais problèmes et comment ils doivent être abordés. Or, il arrive souvent que l'évaluation ne soit pas la meilleure solution.

On a découvert que c'est parfois le système dans son ensemble qui a besoin d'être évalué, et non pas seulement les enseignants.

Les travaux de recherche et les systèmes d'évaluation en Ontario se sont surtout concentrés sur l'évaluation officielle. Pourtant, il importe avant tout de veiller à ce que les processus de supervision, de surveillance et de gestion du travail se déroulent de manière à servir les buts, les pratiques et les normes de l'organisation.

Le moyen le plus efficace d'améliorer le rendement et de motiver l'employé consiste sans doute à permettre à ce dernier d'évaluer lui-même son travail. On a en effet conclu que, plus les jugements sont étrangers au travailleur, moins ils sont susceptibles d'agir sur lui. D'autre part, l'autoévaluation exige deux types d'information : les attentes que nourrit l'organisation à l'égard du travailleur et ce que le travailleur fait pour y répondre.

C'est habituellement le supérieur immédiat qui communique au travailleur les résultats qu'il est censé obtenir et les effets qu'aura son rendement. Il lui fournit en général des détails plus précis en tenant des réunions périodiques avec lui et en lui fournissant une rétroaction continue par la surveillance suivie de son rendement. Or, pour que le rendement de cet employé puisse être évalué, il faut disposer de deux types d'information : les résultats que doit produire le travail et les relations que le travailleur entretient avec son entourage, c'est-à-dire "les comportements et les réactions affectives qu'il manifeste dans l'accomplissement de sa tâche."

Un superviseur efficace est censé surveiller le travail et intervenir au besoin. S'il ne surveille pas, il peut difficilement prendre des mesures préventives. De plus, sans surveillance, le rendement se met tôt ou tard à se détériorer. C'est pourquoi les experts considèrent la surveillance du rendement et la rétroaction comme les principaux buts d'un bon système d'évaluation. Ils croient, en outre, que la surveillance ne doit pas viser seulement l'amélioration du travail, mais la transformation du milieu de travail, l'amélioration de l'administration et la dotation en personnel ou en ressources (élargissement en rotation).

La portée et l'efficacité de la surveillance varient toujours d'une organisation à l'autre. Dans le milieu des affaires par exemple, un superviseur peut avoir le pouvoir de porter des jugements et de prendre diverses mesures et être tenu d'en rendre compte. D'autre part, dans les organisations publiques comme le système d'éducation, et plus particulièrement là où les unités de négociation sont très puissantes, les dirigeants sont souvent soumis à des restrictions majeures qui rendent le travail des superviseurs difficile et ambigu.

Un superviseur doit avoir les compétences nécessaires pour jouir du respect des employés qui relèvent de lui et exécuter son travail de manière efficace. Dans un programme de recherche scientifique par exemple, le directeur ne peut pas connaître tous les domaines à fond, mais il doit être en mesure de communiquer avec les experts, de surveiller correctement leur travail et de leur fournir l'appui dont ils ont besoin.

Ondrack et Oliver confirment qu'un superviseur assume parfois les rôles conflictuels de surveillant et de juge. À titre d'évaluateur, l'autorité et le pouvoir disciplinaire dont il dispose peuvent lui déplaire autant qu'à la

personne évaluée. En fait, il est souvent chargé de surveiller, d'évaluer et d'apporter des mesures correctives, c'est-à-dire d'agir comme juge et entraîneur. Or, pour satisfaire toutes ces exigences, il doit non seulement avoir reçu une bonne formation, mais aussi être disposé à assumer son rôle et même à partager ses responsabilités avec d'autres personnes ou avec les membres d'une équipe, ce partage étant clairement défini.

Les diverses études (Ondrack et Oliver, 1986; enquête réalisée en Ontario, Lawton et coll., 1986) font grand cas des différences qui existent entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation-bilan. Le système d'éducation tend à se rallier aux concepts de l'évaluation diagnostique et à l'objectif de perfectionnement du personnel, bien qu'il reconnaisse la nécessité de surveiller et d'améliorer le rendement. Toutefois, la distinction est toute relative et bien secondaire. Il est entendu que les buts doivent dépendre des objectifs de l'organisation et du contexte où elle oeuvre, mais la distinction que l'on fait entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation-bilan masque le but réel de l'évaluation, soit l'amélioration du rendement au sein du système. Or, si l'on accorde à la surveillance et à la gestion du rendement l'importance qui leur est due, la distinction entre le diagnostic et le bilan devient bien secondaire.

L'évaluation du rendement permet à une organisation de découvrir ce qu'elle doit savoir sur les multiples facettes de ses activités, et non pas seulement sur le rendement de ses employés.

En général, les organisations souhaitent adopter un système d'évaluation officiel lorsqu'elles cessent de faire confiance aux pratiques de surveillance établies. Par exemple, si celles-ci ne semblent plus justes, cohérentes ou aptes à mobiliser des ressources et à motiver le personnel, il devient tout à fait logique d'instituer un système d'évaluation officiel. Dans le cas de l'Ontario toutefois, il est difficile de déterminer si on y a adopté des systèmes d'évaluation officiels par suite d'une telle perte de confiance. En fait, il semble plus probable que ce soit parce que les évaluations officielles encadrent bien les processus de supervision et de surveillance continues, réels et plus fondamentaux. Une organisation qui est convaincue que les pratiques de surveillance lui fournissent l'information dont elle a besoin pour contrôler le système peut aussi avoir recours à un système d'évaluation pour orienter le perfectionnement de ses travailleurs et recueillir plus efficacement les renseignements nécessaires à son administration et à la planification de ses activités.

Il est inutile de se demander s'il convient ou non de procéder à des évaluations officielles. Les organisations efficaces ne se demandent pas si elles doivent ou non surveiller et contrôler le travail; elles discutent plutôt des meilleurs moyens de le faire. Dans le cas du système d'éducation, le problème n'est pas de savoir s'il est souhaitable de surveiller et de contrôler le rendement, mais plutôt de déterminer si un système d'évaluation officiel constitue le moyen le plus efficace de le faire.

Pour être efficaces, les dirigeants doivent connaître suffisamment bien leurs employés et leur milieu de travail pour faire face à des demandes qui évoluent sans cesse. Toutefois, ils feront autant de tort en pratiquant une gestion trop intensive, qu'une gestion trop relâchée. La surveillance doit s'adapter à la demande, c'est-à-dire être étroite et fréquente dans certaines circonstances ou rendre les employés plus indépendants dans d'autres situations. En fait, malgré certaines réserves, un système d'évaluation efficace est peut-être le seul moyen concerté de s'assurer que les travailleurs (enseignants, directeurs d'école et administrateurs) savent exactement ce que l'on attend d'eux.

L'évaluation du rendement est étroitement liée à l'analyse des progrès. La décision d'implanter un système d'évaluation officiel devrait découler d'une évaluation des besoins de l'organisation et répondre à des questions comme celles-ci : De quels renseignements l'organisation a-t-elle besoin sur le rendement des éducateurs pour s'assurer que le travail est bien exécuté? Comment l'information est-elle recueillie et utilisée? Les stratégies présentes de surveillance et de contrôle sont-elles appropriées?

Lorsque la surveillance est déjà suffisante pour que l'organisation fonctionne bien et que les travailleurs donnent un bon rendement, il n'est pas nécessaire de mettre sur pied un système d'évaluation officiel. Un système scolaire peut, avec raison, consacrer ses efforts à l'élaboration de stratégies efficaces pour améliorer le rendement à certains ou à tous les égards ou engager des ressources pour recueillir des renseignements susceptibles de faciliter les décisions administratives. Toutefois, si les processus de surveillance et de contrôle sont déficients, la création d'un système d'évaluation du rendement ne devrait pas primer sur la conception et la mise en oeuvre de techniques de surveillance plus satisfaisantes.

En bref, l'évaluation du rendement ne peut pas être traitée comme une activité indépendante des autres tâches de gestion. Elle doit au contraire reposer sur une compréhension globale du contexte organisationnel. Toute organisation doit examiner et évaluer son rôle et ses responsabilités, bien comprendre quels sont les résultats escomptés et se doter de normes permettant de juger ces résultats.

Les rapports de Hay Associates soulignent qu'il faut connaître le rendement d'un employé pour savoir s'il est sur la bonne voie. Selon ces rapports, le rendement dépend non seulement du travailleur, mais aussi de la nature du travail. Par conséquent, les experts-conseils de ce bureau proposent de diviser le travail en trois catégories, suivant le jugement dont doit faire preuve le travailleur quant aux résultats escomptés et la liberté dont il dispose dans le choix des moyens à utiliser pour les obtenir.

Le travail où les buts et les moyens sont fixés de l'extérieur constitue un modèle J-- (par exemple, chauffeur d'autobus ou conducteur de tramway, travailleur à la chaîne). Tout travail où les objectifs sont fixés mais les moyens laissés à la discrétion du travailleur constitue un modèle J-+ (par exemple, chauffeur de taxi, technicien). Enfin, tout travail où les buts et les moyens sont déterminés par le travailleur correspond au modèle J++ (artistes ou travailleurs intellectuels).

Dans le travail de type J--, les méthodes et les résultats sont normalisés. Par exemple, un caissier de banque n'a à peu près pas à se servir de son jugement. Dans ce modèle, la plupart des décisions concernant l'exécution du travail et la production sont prises à l'avance. La production est régie par des horaires, des règles ou un processus de contrôle de la qualité. La gestion se fait de manière passive, selon le dicton "pas de nouvelles, bonnes nouvelles", et le rendement peut être vérifié d'après la qualité exigée ou les règles établies. C'est en fait ce qu'on appelle la machine bureaucratique.

Dans le modèle J-+, le travailleur est autorisé à prendre des décisions et doit rendre compte de ses résultats. Par conséquent, l'organisation doit avoir confiance non seulement en ses compétences, mais aussi en son jugement quant aux moyens qu'il choisira. Les travailleurs sont sélectionnés en fonction de leurs compétences, de leurs connaissances et de leur attitude.

Lorsque les tâches qui leur sont confiées sont de courte durée, la surveillance se fait à partir des résultats finals et sert à s'assurer que les objectifs ont été atteints. Dans le cas de tâches faisant partie d'un projet à long terme, le travailleur est censé élaborer des plans complexes et les soumettre à ses supérieurs.

Il est important de faire une distinction entre le travail pour lequel il existe un précédent et celui pour lequel il n'en existe pas. Dans le deuxième cas, il s'agit, pour le travailleur, d'un défi à relever. Or, lorsque le principal travail d'une organisation est axé sur des résultats normalisés, il est préférable que les travailleurs s'attachent à atteindre des objectifs plutôt qu'à relever des défis. C'est pourquoi on ne devrait pas établir les objectifs sans définir la façon dont ils peuvent être atteints et sans prévoir les ressources nécessaires.

Dans le travail de type J-+, la gestion par objectifs peut se révéler une technique très utile. Le travailleur partiellement indépendant prépare des objectifs et des plans de travail en collaboration avec son superviseur et est ensuite évalué en fonction de ceux-ci. Toutefois, cette technique échoue et le travailleur se décourage si les objectifs sont établis sans égard ni aux possibilités de les atteindre ni aux compétences ou aux ressources qu'ils demandent. Cette remarque s'applique particulièrement bien au domaine de l'enseignement. Le danger du modèle J-+ est qu'il peut accorder trop d'importance aux résultats et ne tenir presque aucun compte de la façon dont ils sont obtenus.

Le modèle J++ suppose que le travailleur, disons un travailleur social, un médecin ou un avocat, doit découvrir le problème à résoudre, c'est-à-dire établir un diagnostic et décider ensuite de la meilleure marche à suivre. Celle-ci peut dépendre dans une large mesure de la situation, c'est-à-dire des circonstances, de l'évaluation d'un résultat raisonnable et du meilleur moyen de l'obtenir. Dans ce genre de travail, le client joue un rôle crucial.

Le problème ici est que le travailleur demeure responsable de son rendement, même s'il n'est pas informé à l'avance des moyens à utiliser ou des résultats à obtenir. Une organisation qui fonctionne de cette manière essaiera de surmonter ce problème en donnant plus de liberté de jugement aux travailleurs se trouvant aux échelons inférieurs de la hiérarchie,

c'est-à-dire en les encourageant à évaluer leur propre travail, comme nous l'avons mentionné plus tôt. Toutefois, étant donné les lourdes responsabilités dont ils seront chargés en vertu de leurs tâches, elle devra prendre soin de les sélectionner de manière très rigoureuse en fonction de leurs compétences, de leurs connaissances et de leur expérience professionnelle. Des pressions s'exercent parfois pour que leurs compétences soient normalisées par une formation universitaire ou professionnelle. En fait, il arrive même qu'une fois que ces travailleurs ont acquis le savoir et les compétences par des cours officiels, on leur fasse subir une période préparatoire ou probatoire pour leur enseigner les exigences, les comportements et la culture propres à leur profession ou à leur organisation.

Bien que le modèle J++ laisse beaucoup de liberté de jugement et de choix aux travailleurs, tous les buts et tous les moyens ne sont pas acceptables. Les travailleurs intellectuels d'une organisation doivent établir des critères et des limites de rendement approprié. Il ne suffit pas d'observer un travailleur dans l'exécution de son travail, car l'observateur ne connaît pas nécessairement les suppositions que le travailleur intellectuel ou l'artiste a faites pour aborder son travail, le diagnostic qu'il a établi et les raisons pour lesquelles il a déterminé que telles techniques ou tels moyens particuliers étaient les meilleurs. L'observateur peut se fonder sur ce qu'il croit être efficace, ce qui ne correspondra pas nécessairement au diagnostic ou aux plans du travailleur. En outre, le travail de type J++ se fait dans des conditions ni très prévisibles ni très stables. Les clients et les éléments de travail peuvent présenter des aspects concurrentiels ou conflictuels; les exigences auxquelles il faut répondre et les problèmes à résoudre peuvent même changer de temps à autre. C'est pourquoi l'évaluation du travail de type J++ exige que l'on modifie les attentes et les méthodes.

Selon le type de travail, l'évaluation du rendement comporte des effets intéressants et parfois même paradoxaux. Dans une situation de travail de type J--, on peut simplement vérifier la production réelle par rapport à la production visée, c'est-à-dire comparer un produit avec un produit standard ou procéder à un contrôle de la qualité. La rétroaction est précise et toute formation supplémentaire fournie est axée sur l'amélioration des normes de production. Dans le cas du travail de type J-+, la surveillance est plus complexe et ne peut pas être normative. Le superviseur peut chercher des faiblesses dans le cycle de rendement ou le travailleur peut demander au superviseur d'examiner des domaines particuliers dans lesquels son travail

pourrait être amélioré. En fait, le superviseur du travail de type J-+ ou J++ doit bien connaître le travail qu'il observe pour avoir quelque crédit aux yeux du travailleur. Or, cela pose certains problèmes dans le domaine de l'éducation. Par exemple, comment un directeur d'école peut-il être expert dans tous les domaines qu'il doit évaluer? Comment un directeur d'école secondaire ou un chef de section qui ne s'occupe que d'administration depuis dix ans et se trouve, de ce fait, éloigné des classes peut-il évaluer un travail spécialisé dans des matières comme la musique, les arts et les sciences?

Lorsqu'on peut mesurer et normaliser le rendement des élèves et des enseignants, en laissant les administrateurs établir les objectifs et les enseignants se charger de l'enseignement, l'éducation devient une activité programmée et routinière, un travail de type J--. La surveillance et l'évaluation du rendement peuvent alors se faire par observation directe. D'autre part, si l'on accorde de la latitude aux enseignants tant qu'ils atteignent des objectifs préétablis, le superviseur doit avant tout veiller à ce que ces objectifs soient atteints de manière régulière. L'observation en classe ne constitue plus alors une méthode d'évaluation appropriée.

Dans le cas du travail professionnel de type J++, l'évaluation doit non seulement tenir compte du diagnostic, de la planification, du choix des stratégies et méthodes, mais aussi permettre au travailleur d'évaluer lui-même celles de ses tâches qui lui permettent de faire des choix et de porter des jugements. Ici encore, l'observation directe (en classe) n'est pas appropriée. L'évaluation doit plutôt se faire au moyen de discussions et d'ententes sur l'établissement d'objectifs efficaces et pertinents, sur la planification et sur l'utilisation de compétences très poussées, c'est-à-dire par l'analyse du processus complexe qu'est le travail professionnel et par l'analyse des résultats. Il n'existe pas d'interprétation de l'enseignement comme activité professionnelle qui puisse faire de l'observation en classe la méthode principale ou unique de l'évaluation.

D'après l'examen des ouvrages sur le sujet et les conclusions du rapport de Hay Associates, il devient clair qu'il faut déterminer la nature d'une tâche avant de choisir les critères, les normes et les renseignements qui serviront à l'évaluer. Il est aussi très évident qu'il n'existe pas d'analyse théorique ou pratique permettant de définir de manière acceptable en quoi consiste l'enseignement. Toutefois, l'examen du genre et du niveau des tâches propres à l'enseignement semble indiquer qu'il s'agit d'un travail de type J-+ ou J++.

Le travail peut être défini selon quatre structures organisationnelles. La première, qui est la structure professionnelle, caractérise de nombreuses organisations professionnelles qui oeuvrent dans le domaine du travail social, de la comptabilité, de la recherche et de la médecine et dont les travailleurs ne sont pas complètement indépendants. Le travail professionnel de ce genre laisse toutefois aux travailleurs beaucoup de liberté et de latitude quant aux décisions. On soutient que la grande liberté qui leur est accordée vient du fait qu'ils ont une formation très solide et sont sélectionnés selon des critères très rigoureux. En effet, pour exercer une profession, il faut non seulement maîtriser des techniques très spécialisées, mais aussi se servir de son jugement pour les appliquer et établir des relations entre la théorie et la pratique, comme c'est le cas pour la médecine et le droit. Or, si l'on considère l'enseignement comme une profession, la question cruciale consiste à déterminer si l'enseignement correspond à cette définition. Dans une structure professionnelle, le milieu de travail et les relations entre le professionnel et ses clients créent des restrictions. Par conséquent, il devient difficile de mesurer directement les résultats. Ceux-ci peuvent dépendre dans une large mesure des normes de qualité sur lesquelles des travailleurs indépendants se sont entendus.

L'une des difficultés majeures et perturbatrices que pose l'évaluation des travailleurs intellectuels est que les dirigeants ne peuvent à peu près rien faire pour combler directement les lacunes qu'ils perçoivent dans le rendement de ces derniers. Le degré élevé d'autonomie dont ils jouissent leur donne non seulement la liberté de faire leur travail de leur mieux, mais aussi la possibilité de ne tenir aucun compte des besoins de l'organisation. De plus, le travail professionnel présente toujours le risque que le rapport entre les buts et les moyens soit inversé. En effet, le travailleur intellectuel peut devenir tellement sûr de ses compétences et des techniques qu'il applique qu'il peut en oublier les besoins de son client et simplement poursuivre le programme qu'il préfère. On peut donc se demander si ce risque existe aussi dans l'enseignement, où l'on met l'accent sur les méthodes et où les éducateurs jouissent d'une grande autonomie.

Le plus grand obstacle à l'acceptation de l'enseignement comme travail vraiment professionnel (modèle J++) est l'absence d'un ensemble de connaissances théoriques et empiriques et de techniques spécialisées qui soit entièrement accepté par la collectivité. Le système d'éducation est-il

structuré et géré de manière qu'on puisse concevoir l'enseignement comme un travail de type J++? Les superviseurs ont-ils pour rôle principal de protéger l'autonomie des enseignants et de s'assurer qu'ils disposent de diverses ressources pédagogiques? Les enseignants ont-ils, comme de vrais professionnels, l'obligation de rendre des comptes à leurs clients ou aux clients de l'organisation? Dès que l'on examine la nature du travail professionnel et de l'évaluation, il est impossible d'éviter de se poser toutes ces questions.

En fait, il existe une grande variété de groupes intéressés par les activités du système d'éducation et à qui il faut rendre des comptes. Cela réduit considérablement la marge de manoeuvre et l'autonomie des travailleurs dans cette structure professionnelle particulière. De plus, le fait qu'un système scolaire soit tenu de rendre des comptes en vertu d'obligations sociales et politiques laisse supposer qu'il est nécessaire d'exercer la surveillance et le contrôle requis de manière centralisée, si l'on veut que les buts négociés puissent être atteints. Il deviendrait alors difficile d'appliquer à l'enseignement le modèle de la structure professionnelle dans toute son intégrité.

La théorie de l'organisation propose aussi le modèle des divisions. Selon ce modèle, on crée des divisions secondaires au sein d'une organisation pour atteindre des objectifs et obtenir des résultats précis; on peut penser, par exemple, aux diverses divisions de l'industrie automobile. Chaque division est investie des pouvoirs nécessaires pour contrôler le travail, tout en étant reliée soit lâchement, soit étroitement aux autres divisions. Or, on peut établir des parallèles entre ce modèle et le système d'éducation, du fait que les élèves sont regroupés par groupes d'âge et par classes et en raison de la fonction des écoles et de la spécialisation des rôles au palier secondaire. Toutefois, le modèle des divisions ne s'applique pas particulièrement bien à l'enseignement. Selon ce modèle, il faut exercer une surveillance pour assurer le contrôle et la normalisation de la production globale, tout en permettant une certaine flexibilité; on pensera par exemple au fonctionnement des divers départements d'un collège communautaire. Ce modèle n'est particulièrement efficace que lorsque qu'un ensemble de buts sont établis sous forme de résultats, de ventes, de profits, etc. C'est pourquoi il semble convenir mieux aux collèges communautaires où les cours ont une orientation particulière et visent des buts ou offrent des crédits précis. En fait, le

modèle des divisions ne fonctionne pas bien en dehors de l'industrie, malgré toutes les tentatives qui ont été faites pour l'implanter dans les universités, les hôpitaux et les organismes gouvernementaux. Au contraire, ce système ne fonctionne bien que s'il est possible de normaliser les compétences et de mesurer les résultats.

La troisième structure organisationnelle que l'on peut appliquer à l'enseignement est le modèle rationaliste. Selon ce modèle, les travailleurs intellectuels sont de type J-+ ou J--. Le jugement que le travailleur exerce dans ses rapports avec un client est subordonné à la tâche, à l'organisation et à ses collègues. Ce genre de fonctionnement a beaucoup de points communs avec l'enseignement, qui représente seulement un ensemble partiellement indépendant d'activités dans un contexte éducationnel plus large comportant de nombreuses restrictions. Selon le modèle rationaliste, plus le système d'éducation se développe et se complexifie, plus les administrateurs sont appelés à jouer un rôle important dans l'organisation du système. Ce modèle exige en fait une division fonctionnelle du travail, la définition des rôles du personnel selon leur fonction et leur rendement, une organisation hiérarchique des bureaux et un fonctionnement selon des règles qui limitent la liberté de choix quant aux buts et aux méthodes. Dans un tel modèle (J-+ ou même J--), l'enseignant doit respecter certaines prescriptions et certaines normes, de manière à favoriser la coordination des efforts, et il doit obtenir des résultats particuliers, tandis que les dirigeants sont tenus de rendre des comptes à l'ensemble de la collectivité. L'évaluation peut se faire à la fois par l'observation directe, la négociation des buts et des méthodes, la prescription des tâches ou la normalisation des méthodes. Dans le domaine de l'éducation, la normalisation peut prendre la forme de programmes d'études, de classes, de crédits, etc. Ce modèle convient peut-être à un certain nombre d'aspects de l'enseignement, mais il n'est pas très flatteur dans l'optique du professionnalisme des enseignants.

Enfin, il y a le modèle des "systèmes naturels". Ce modèle se caractérise par l'absence de consensus en ce qui concerne les valeurs, les normes et les objectifs; l'autonomie fonctionnelle des diverses parties de l'organisation; la négociation et les compromis sur les buts, les plans et les méthodes; la décentralisation de fait des pouvoirs; l'information fragmentaire pour les prises de décision; le manque de coordination lors de la planification et de l'élaboration des politiques. Ces caractéristiques sont plutôt déconcertantes

dans le contexte d'une organisation de travail et il faut se demander quelles sont celles que l'on retrouve dans le système d'éducation actuel. On ne peut nier que les caractéristiques de ce modèle influent sur l'organisation, le rendement et l'évaluation des programmes.

Lorsqu'il y a une chaîne hiérarchique très longue entre la salle de classe et les niveaux supérieurs de travail, ces niveaux supérieurs ont tendance à se rapprocher des systèmes politique et social extérieurs et à en subir les pressions. Il peut survenir non seulement des malentendus au sujet des activités, des buts et des plans, mais aussi des conflits d'intérêts entre les différents niveaux et éléments du système, qui sont très faiblement reliés les uns aux autres. Comme le fonctionnement est décentralisé (au niveau des régions, des écoles ou parfois même des classes), il y a peu de coordination lors de la planification et de l'élaboration des politiques. Dans de tels cas, les enseignants n'alignent pas leurs activités régulières sur des décisions délibérées et planifiées au sein du système éducationnel. Avec la forte influence de la négociation et des compromis, il n'est pas toujours possible d'outrepasser la conception qu'une personne se fait de son travail. Toutefois, la grande latitude dont disposent les enseignants n'est pas planifiée et s'exerce plus par défaut que par choix; ceux-ci semblent donc être des travailleurs intellectuels de haut niveau (J++), sans que ce soit le cas.

Les systèmes de surveillance et d'évaluation du rendement fondés sur des méthodes de travail ou des résultats prescrits sont d'une efficacité limitée. Le principal mécanisme de coordination qui reste est la normalisation des compétences, des connaissances et de l'efficacité du travailleur (enseignant, directeur d'école, directeur régional, expert-conseil). Par conséquent, l'un des meilleurs moyens dont dispose une organisation pour se doter de mécanismes de gestion, de surveillance et de contrôle du travail appropriés consiste à sélectionner des travailleurs dûment formés et spécialisés et à veiller ensuite à leur enseigner les compétences qu'exige l'organisation ainsi que les méthodes de travail et les valeurs qu'elle préconise. D'après les études de cas qu'ils ont effectuées aux États-Unis, Ondrack et Oliver ont constaté que certains systèmes scolaires américains privilégient l'accréditation et une période probatoire ou la formation en cours d'emploi axée sur les méthodes en usage dans leur organisation comme moyens de s'assurer de la qualité de

l'éducation et de l'efficacité du processus de gestion et d'évaluation. Est-ce que le système d'éducation ontarien accorde autant d'importance aux étapes cruciales que constituent la sélection, l'accréditation et la période probatoire du nouveau personnel?

L'un des aspects déconcertants du modèle des systèmes naturels, qui se caractérise par une grande incertitude des tâches, la faiblesse des liens entre les éléments organisationnels et une obligation limitée de rendre des comptes, est le fait que les organisations ont tendance à ramener leurs normes de rendement au niveau minimal pour demeurer viables et éviter de détruire la confiance de la clientèle ou des personnes qui les financent. Dans un tel contexte, les inspections et les évaluations sont conçues de manière à camoufler les contradictions et les inefficacités et à donner une apparence de rendement efficace. L'absence de consensus au sein des systèmes naturels quant aux valeurs, aux objectifs et aux méthodes pose un sérieux obstacle à l'élaboration de normes ou de critères de rendement. En fait, une organisation ne peut pas fonctionner selon un système naturel, ou des éléments importants de celui-ci, sans que des questions fondamentales sur le sens réel que peuvent avoir l'obligation de rendre des comptes et l'évaluation du rendement ne soient soulevées. Est-ce que le système d'éducation ontarien fonctionne selon un tel système? Quelles sont les questions cruciales et inquiétantes que soulève l'enseignement?

Les rapports de Hay Associates soulignent, peut-être avec une pointe de cynisme, que si les dirigeants des établissements d'enseignement doivent gérer le rendement, ils doivent surtout en donner l'impression et sauver les apparences.

Il semble que les systèmes d'éducation soient incapables de garantir la coordination des activités d'enseignement avec les résultats. Ils dépendent d'une logique de confiance qui fait que chaque niveau successif du système organise son travail selon la supposition que ce qui se passe aux niveaux inférieurs a du sens et produit les résultats voulus. Ainsi le système peut éviter de s'évaluer à quelque niveau que ce soit ou d'assumer la pleine responsabilité d'une contradiction dans les efforts ou d'un manque d'efficacité. Par exemple, les décideurs responsables de la planification et de l'élaboration des politiques au niveau des conseils scolaires peuvent faire des suppositions sur le caractère approprié des programmes, du personnel, des ressources ou du rendement en classe en n'établissant que des rapports très lâches entre les niveaux auxquels les politiques sont établies et les résultats en classe.

De nombreux facteurs font obstacle à l'élaboration de systèmes d'évaluation du rendement. Par exemple, toute tentative d'amener le public à faire davantage confiance au système d'éducation par la simple mise en oeuvre d'un mécanisme d'évaluation rigoureux échouera, à moins que les enseignants possèdent les compétences nécessaires, que les ressources pour réaliser les plans leur soient fournies et que les politiques soient bien appliquées. Les systèmes d'évaluation du rendement constituent un moyen d'examiner de manière approfondie les éléments sur lesquels se fonde la confiance du public. L'élément décisif est l'efficacité du rendement par rapport aux attentes.

Au cours des dernières décennies, afin d'éviter que les mécanismes de surveillance et de contrôle ne présentent de quelconques problèmes ou faiblesses, les personnes chargées de l'élaboration de systèmes d'évaluation ont tenté de les remplacer par des jugements fiables sur le rendement, fondés sur des critères spécifiques et justifiables. Toutefois, les organisations efficaces établissent des normes de rendement bien avant d'adopter un système d'évaluation du rendement, lorsqu'elles en adoptent un. En fait, les critères de rendement doivent être établis en fonction des éléments fondamentaux et de la raison d'être du travail, du travailleur lui-même et des méthodes devant être gérées.

Par conséquent, avant de se préoccuper d'évaluation du rendement, une organisation doit commencer par définir ses fonctions. Elle doit répondre à des questions comme : 1) Avons-nous mal évalué les besoins des clients, de sorte que nous leur offrons des services dont ils n'ont plus besoin ou des services qui ne correspondent plus à leurs besoins actuels (par ex. : programmes, organisation, ressources)? 2) Réussissons-nous à satisfaire les normes de qualité qui régissent le service offert? 3) Avons-nous correctement déterminé quels services il convient d'offrir, tout en omettant d'établir des normes de qualité?

L'évaluation du rendement peut parfois se révéler une solution inappropriée et inefficace pour résoudre un problème donné; il est souvent possible d'effectuer d'autres transformations directes beaucoup moins coûteuses. Si une organisation fournit des services qui ne correspondent plus aux besoins de ses clients ou omet d'en fournir de nouveaux, il est clair qu'elle doit réviser ses fonctions et rajuster son tir. Cependant, il se peut qu'elle ne réussisse pas à respecter les normes établies, non pas en raison de

l'inefficacité des travailleurs, mais à cause d'un manque de ressources, d'une mauvaise coordination des efforts, d'un budget insuffisant ou d'une mauvaise sélection ou formation du personnel. Toutefois, si elle a omis d'établir des normes de rendement, elle doit s'attacher à en définir, déterminer si elle dispose des ressources et des compétences nécessaires et prendre les mesures qui s'imposent pour s'assurer que tous les membres de son personnel possèdent les compétences, les connaissances et les attitudes voulues. En bref, la direction doit d'abord reconnaître les compétences dont l'organisation a besoin et s'assurer ensuite qu'elle peut les inculquer à son personnel et faire ainsi respecter les normes de rendement.

Avec une telle approche, les organisations éducationnelles doivent entreprendre une analyse complète de leur fonctionnement et de leurs programmes. Le système dans son ensemble doit procéder à une révision de la formation de base et de la formation en cours d'emploi des enseignants et s'assurer que la sélection des candidats et leur initiation au travail se fait correctement aux étapes de l'accréditation, de l'embauchage et de la période probatoire. Toutefois, rien n'indique que l'introduction de systèmes d'évaluation du rendement en Ontario ait procédé de telles analyses fondamentales des besoins et des buts de l'organisation éducationnelle.

Il est crucial de faire une distinction entre les cas où il existe des normes établies et ceux où il n'en existe pas. Si un système scolaire possède un modèle d'enseignement efficace et qu'il a formé ses enseignants pour qu'ils puissent s'y conformer, il peut évaluer le rendement. Toutefois, si un système scolaire n'en possède pas, il est contre-indiqué d'en prendre un tout fait. L'introduction de nouvelles normes et de nouvelles compétences qui servent ensuite à l'évaluation du rendement est une pratique nuisible pour l'organisation et inacceptable pour les travailleurs. En effet, l'obligation de rendre des comptes est moins contestée lorsque les personnes évaluées ont eu le temps de bien saisir les normes et d'acquérir les compétences nécessaires pour les satisfaire.

Avant de procéder à toute révision de l'enseignement et de l'évaluation, les éducateurs doivent se poser les questions suivantes : 1) En savons-nous assez long sur l'enseignement et l'apprentissage pour justifier l'utilisation de critères de rendement? 2) Savons-nous de quelles compétences nous avons besoin pour satisfaire les normes établies? 3) Avons-nous fourni

aux enseignants des occasions suffisantes d'acquérir les compétences nécessaires? S'ils répondent par l'affirmative aux deux premières questions, ils leur faut alors se concentrer sur le problème de fournir aux enseignants une formation et des ressources appropriées.

À cet égard, les rapports de Hay Associates, tout comme l'étude que Lawton et ses collaborateurs (1986) ont effectué en Ontario, soulignent qu'une vaste proportion des enseignants, particulièrement au palier secondaire, ont terminé leur formation au moins dix ans avant que les présentes exigences sur les compétences et le rendement ne soient introduites. Par conséquent, à moins que les conseils scolaires n'aient soigneusement et systématiquement veillé au perfectionnement et à la réorientation de leurs enseignants en fonction des nouvelles compétences, l'obligation de rendre des comptes représente une exigence injuste, étant donné que les règles ont changé après la mise au jeu. D'autre part, l'importance de l'ancienneté et le vieillissement du corps enseignant et l'obsolescence de ses compétences soulèvent des problèmes considérables lorsqu'il s'agit de rendement et d'évaluation.

Il existe trois catégories de critères d'après lesquels examiner l'organisation et l'évaluation du travail : 1) les critères s'appliquant au travailleur, comme la qualification, les compétences, les connaissances et les attitudes (les critères de prévision); 2) les critères relatifs au travail lui-même, comme les pratiques, les méthodes, les activités, les plans et les comportements (les critères d'exécution); 3) les critères qui s'appliquent aux résultats du travail, comme les services, les résultats des élèves, l'évolution de l'apprentissage (les critères de production).

Si l'on examine les types de travail, il devient clair que les critères d'exécution sont ceux qui conviennent le mieux au travail de type J--, puisqu'il suffit de surveiller si le travail est fait correctement. D'autre part, les résultats constituent le meilleur élément de mesure du travail de type J-+, étant donné que l'enseignant peut choisir les moyens, mais non les buts. Enfin, dans le cas d'un travail très professionnel de type J++, il est indispensable d'utiliser des critères de prévision ou de qualification, en plus des autres, afin de s'assurer que la personne qui travaillera de manière autonome possède les compétences et les aptitudes nécessaires.

Il est évident que l'observation du rendement en classe, qui constitue à la fois un critère de rendement très étroitement délimité et la méthode privilégiée de l'évaluation dans le secteur de l'éducation, ne convient en fait que lorsqu'il s'agit de travail professionnel de niveau inférieur. L'utilisation de critères de prévision, qui mettent l'accent non seulement sur la formation, les qualifications et les compétences professionnelles des travailleurs, mais aussi sur leur sélection et leur période probatoire, présuppose une bonne compréhension de la préparation et des qualifications professionnelles ainsi que de la nature de l'enseignement.

On en connaît moins long sur ce sujet que certaines personnes seraient portées à le croire, mais beaucoup plus que les pessimistes ne l'imaginent. Toutefois, même si l'on sait en quoi consiste un enseignement efficace, il en est tout autrement des compétences que les enseignants doivent posséder. Par ailleurs, même si l'on a défini en quoi consiste un comportement efficace dans le domaine de l'enseignement et que l'on a découvert les moyens de mesurer et de prédire ce comportement, il reste encore à s'assurer, qu'en termes d'apprentissage des élèves, ceux-ci seront reliés aux résultats réels. Très souvent, les listes de compétences, les relevés du rendement observé en classe, les tests d'aptitudes et de connaissances administrés aux enseignants ou autres mesures de l'efficacité sont reliés de manière très faible ou très indirecte au rendement des élèves. Pourtant, en dernière analyse, ce sont l'apprentissage et les résultats des élèves qui permettent de mesurer l'efficacité dans le système d'éducation.

Il faut reconnaître que la présélection et la sélection rigoureuses du personnel n'éliminent pas la nécessité d'exercer une surveillance continue du rendement.

En fait, le meilleur moyen de contrôler le rendement dans un contexte professionnel est de concevoir l'évaluation de manière que le travailleur régularise lui-même son rendement. Pour cela, il doit toutefois savoir quelles attentes le système entretient à son égard et comment le travail progresse. Une organisation fournit habituellement aux membres de son personnel des explications plus précises sur les normes de rendement et les responsabilités inhérentes à leur travail par la tenue de réunions régulières et par une rétroaction reliée aux objectifs de travail établis. Cette

fonction revêt une grande importance dans les organisations où le personnel enseignant n'est soumis à une évaluation officielle et ne reçoit une rétroaction sur son rendement qu'à intervalles de quelques années.

Un travailleur fonde ses jugements sur des renseignements qui proviennent non seulement de son superviseur, mais aussi de ses collègues, de ses subordonnés et de ses clients (les élèves). Il s'agit là d'information interne et externe et ce genre de rétroaction est crucial. Selon les études sur le terrain effectuées aux États-Unis et l'enquête menée en Ontario, il semblerait que les systèmes d'évaluation dans le secteur de l'éducation se limitent à un éventail très restreint de critères, comme l'observation en classe. Pourtant, il ne fait aucun doute que l'évaluation du rendement des enseignants doive se fonder sur un nombre de sources d'information beaucoup plus grand.

Un travailleur ne reconnaît l'utilité de la rétroaction qui lui est fournie que dans la mesure où il comprend et accepte les attentes entretenues à son égard. Le processus de contrôle exige la réalisation des buts organisationnels tant par l'enseignant qu'à l'échelle de l'école.

Pour procéder à une évaluation minimale du rendement d'un travail hautement professionnel de type J++, il faut en premier lieu analyser les buts et les normes du travailleur afin de s'assurer qu'ils sont compatibles avec ceux de l'organisation. Cela dit, le meilleur moyen de contrôler le travail de type J++ consiste à s'attacher aux résultats plutôt qu'aux méthodes. Toutefois, il faut aussi permettre aux travailleurs professionnels de type J++ de fournir leurs propres mesures d'efficacité, car, contrairement aux travailleurs de type J-+ ou J--, leur liberté de jugement et de choix n'est pas limitée. C'est pourquoi la distinction entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation-bilan, qu'on a tellement soulignée dans le contexte de l'éducation, est secondaire et masque le but réel de l'évaluation. En fin de compte, les mesures prises pour stimuler l'amélioration du rendement ou changer le statut d'un employé doivent se fonder sur le jugement réfléchi du superviseur quant à la façon dont les besoins de l'organisation sont satisfaits.

Il est très clair que ce qui ressort de la présente discussion est qu'il importe avant tout de gérer, de superviser et de surveiller efficacement le travail. En fait, ce n'est que lorsqu'une organisation a perdu confiance en ses pratiques de supervision établies qu'elle peut logiquement avoir recours à un système officiel d'évaluation du rendement.

D'autre part, il est crucial de fournir aux enseignants la formation dont ils ont besoin pour satisfaire des normes de rendement. Si l'on examine le rapport Atkinson, il devient clair que les experts ontariens en matière d'éducation considèrent que les programmes actuels de formation des enseignants sont loin de procurer une préparation convenable au travail professionnel. Bien que le système d'éducation puisse soutenir que l'efficacité d'une formation en cours d'emploi offerte par des spécialistes peut remédier aux problèmes pouvant résulter de l'insuffisance de la formation professionnelle de base, l'enquête que Lawton et ses collaborateurs (1986) ont effectuée en Ontario et les études sur le terrain réalisées par Ondrack et Oliver (1986) démontrent que rien ne garantit que des méthodes de perfectionnement individuel seront offertes, imposées ou suivies, même s'il est entendu que le principal objectif de l'évaluation est le perfectionnement professionnel.

Le genre de formation professionnelle actuellement offerte aux enseignants sous-entend que ceux-ci continueront à travailler de manière autonome, en passant par une période "d'internat" autogérée d'une durée indéterminée. On ne saura donc jamais exactement à quel moment un enseignant peut être considéré comme qualifié pour exercer sa profession. Pourtant, dans toutes les autres professions, on précise la durée et la nature de la formation professionnelle, y compris la période d'internat ou de probation.

Si la formation professionnelle et le rendement ne se définissent qu'à l'intérieur de limites aussi vagues, deux questions fondamentales se posent : Comment peut-on justifier l'application de normes externes et établies après les faits pour surveiller le rendement des enseignants si, du point de vue de la formation et de la préparation, le rendement est à ce point variable et particulier? À quel moment convient-il de traiter un enseignant comme parfaitement qualifié?

C'est là l'une des raisons pour lesquelles les éducateurs estiment qu'il faut procéder à des évaluations diagnostiques, qui ne nous obligent pas à préciser des buts, des pratiques et un rendement, en remplaçant ces éléments par un concept général de perfectionnement du personnel. Toutefois, cette façon de procéder constitue un substitut à une supervision et à une évaluation efficaces.

Comme modèle possible de formation professionnelle, il y a entre autres la supervision clinique. Celle-ci se fait grâce à l'établissement, entre un travailleur intellectuel et un collègue ou un superviseur, de rapports étroits qui permettent un examen périodique des progrès réalisés, des pratiques employées et de la formation professionnelle, dans le contexte du milieu de travail et de l'exercice de la profession. La rétroaction y joue un rôle majeur et mène aux modifications de plans et de méthodes qui s'imposent. Il s'agit d'une technique purement diagnostique, qui, malheureusement, est complexe et prend beaucoup de temps.

On s'est beaucoup penché sur l'évaluation fondée sur des critères d'exécution, où les objectifs n'entrent pas en ligne de compte. La principale raison pour cela est que les autres possibilités, comme l'utilisation des résultats (l'apprentissage des élèves, par exemple), sont perçues comme étant peu pratiques et contraires aux politiques. Il reste toutefois à déterminer si les difficultés que pose l'utilisation des résultats sont insurmontables ou si elles ont été exagérées.

Les quatre principaux arguments contre l'utilisation des résultats des élèves comme critère de base pour l'évaluation de l'enseignement sont les suivants :

1. Le peu d'influence que les enseignants exercent sur les résultats des élèves.
2. La multitude d'éléments sur lesquels l'enseignant n'a aucun contrôle, comme le nombre d'élèves que compte un groupe, la capacité d'apprentissage des élèves, leurs connaissances antérieures, le temps dont l'enseignant dispose, l'efficacité du matériel et des moyens pédagogiques et l'organisation de la classe.
3. Le fait que les tests de rendement et les examens habituels ne traduisent que des aspects limités du rendement des élèves, étant donné qu'ils sont axés sur des compétences et des connaissances apprises par coeur et non sur un processus complexe d'apprentissage.
4. Le fait que les enseignants qui sont évalués d'après les résultats que leurs élèves obtiennent à des tests ont tendance à enseigner uniquement en fonction de ces tests.

Les arguments invoqués ci-dessus donnent une image très pessimiste de l'efficacité de l'enseignement. Si l'on y croit vraiment, il semble ne plus y avoir beaucoup de raisons d'étudier le rendement des enseignants, ce qui place ces derniers dans une situation pour le moins étrange.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, ces considérations font ressortir la nécessité de procéder à une évaluation efficace des programmes, au sens le plus large du terme, et d'avoir recours à des méthodes innovatrices pour tester et calibrer l'apprentissage des élèves. En fait, l'étude sur le système scolaire du comté de Montgomery, au Maryland (Ondrack et Oliver, 1986), atteste qu'il existe des cas où les résultats des élèves sont utilisés efficacement dans un cadre plus large d'évaluation du rendement. De plus, divers autres travaux de recherche, ceux de Ryan et Hickcox (1980) par exemple, dont Ondrack et Oliver font état dans leur analyse des ouvrages sur le sujet, montrent que les résultats comme l'apprentissage des élèves peuvent être intégrés à un système d'évaluation où l'enseignement est considéré comme un travail professionnel.

Bref, l'évaluation doit toujours servir une fonction de prescription et de surveillance et ne peut dépendre exclusivement de critères d'exécution. Les jugements portés sur le travail professionnel de type J++ doivent tenir compte de renseignements sur tous les aspects du rendement, c'est-à-dire tant sur le diagnostic, l'apprentissage, l'établissement de buts, les stratégies et l'exécution même du travail que sur les résultats en termes d'apprentissage des élèves. Il se peut même que les évaluations doivent être conçues sur mesure, en fonction de situations uniques et d'étapes différentes de carrière et d'expérience.

C'est la multiplicité des buts de l'évaluation du rendement qui constitue sa plus grande force et sans doute sa plus grande faiblesse. En effet, il semble peu probable que les divers buts que visent l'évaluation et la surveillance (accréditation, période probatoire, promotion ou cas spéciaux) puissent tous être servis par le même système ou les mêmes approches. Tout système de surveillance ou d'évaluation doit au contraire comprendre diverses approches et techniques pour servir les buts très différents qu'il peut viser. Par exemple, il serait particulièrement difficile d'intégrer les exigences d'une politique d'évaluation axée sur des questions de statut professionnel et de rémunération à celles d'une politique visant le perfectionnement.

Pour résumer, disons qu'une organisation doit déterminer quel rendement elle veut obtenir et de quels renseignements elle a besoin pour y arriver. Bien entendu, ces données dépendent de la conception qu'elle se fait de la nature du travail professionnel et, plus particulièrement, de l'enseignement.

De toute évidence, au lieu d'un système officiel d'évaluation, il est de loin préférable d'utiliser un système efficace de supervision et de surveillance conçu de manière à fournir fréquemment aux personnes évaluées une rétroaction cohérente et à intégrer des mesures appropriées et immédiates de changement et de correction. En fait, lorsque la supervision permet déjà de recueillir suffisamment de données pour contrôler le rendement global et le rendement individuel, toute évaluation officielle est superflue et inefficace. Il est alors préférable que l'organisation se concentre sur l'élaboration de stratégies visant à améliorer le rendement organisationnel ou individuel. Ces stratégies peuvent porter, par exemple, sur la formation des enseignants, la révision des programmes, l'adoption de nouvelles formes d'organisation scolaire ou l'amélioration des ressources pédagogiques, des systèmes d'information et plans d'action administratifs.

Une organisation qui dispose d'un mécanisme efficace de surveillance du rendement peut apporter les changements qui s'imposent pour mieux affecter les ressources, redéfinir les tâches, rajuster les normes, redistribuer la charge de travail, et former le personnel ou appliquer des mesures correctrices.

La mise en oeuvre de mesures appropriées dépend à la fois des compétences du superviseur et des restrictions qui lui sont imposées par l'organisation, en raison d'intérêts particuliers et de pressions politiques et sociales. En outre, les superviseurs qui ne possèdent pas les compétences voulues doivent s'entourer d'experts pouvant leur fournir des conseils et de l'aide; un directeur d'école, par exemple, peut avoir besoin de conseils administratifs ou d'éclaircissements au sujet de certaines matières du programme d'études. Enfin, il faut reconnaître que plus les attentes reliées à la tâche et au rôle du superviseur sont précises, plus il sera efficace.

Il est utile de déterminer le degré de complexité d'un travail ou son degré d'incertitude quant à la nature de la tâche, aux buts qu'il lui convient de viser et aux meilleurs plans à appliquer pour l'exécuter. Le travail de type J-- est peu complexe et comprend des tâches prévisibles, uniformes et programmées. Il est facile de vérifier les progrès réalisés et de récompenser le rendement exclusivement d'après les résultats, étant donné que le travailleur n'est que faiblement motivé par d'autres facteurs. Dans le cas du travail de type J-+, où les buts sont prescrits, il est possible de motiver un travailleur ou un groupe de travailleurs au moyen de certains stimulants,

comme un salaire au rendement ou toute autre forme équivalente de motivation. Au niveau professionnel J++, on ne peut plus parler de règlements, d'autorité formelle ou de récompenses externes, car le travailleur est motivé par la satisfaction du travail accompli ainsi que par l'identification aux buts et aux valeurs de sa profession et de son organisation. À de nombreux égards, le travail de type J++ est sans doute plus complexe et il comporte une plus grande incertitude. Toutefois, si des buts réalisables sont clairement définis et que le travailleur s'y identifie, il aura plus tendance à se montrer coopératif. Mais cela dépendra bien entendu de la précision avec laquelle les normes auront été définies. Des buts vagues ou très généraux peuvent donner l'apparence d'une plus grande liberté, mais c'est aux dépens d'une collaboration efficace, comme le démontre le modèle de travail axé sur les systèmes naturels.

L'utilisation d'un système de supervision ou d'évaluation soulève un problème crucial : Comment convient-il de traiter un rendement inefficace ou inacceptable? Faut-il réexaminer la situation du travailleur et prendre des mesures correctrices à son égard? Selon Ondrack et Oliver (1986), la plupart des organisations se préoccupent beaucoup de ce problème, non seulement à cause des conséquences qu'il peut avoir pour le travailleur, mais aussi en raison des difficultés d'ordre administratif et juridique que posent les procédures de congédiement et de règlement des griefs. En fait, elles possèdent à peu près toutes des mécanismes permettant de détecter les insuffisances de rendement, même si elles ne les intègrent pas nécessairement à leur système officiel d'évaluation. Or, quel qu'il soit, tout système d'évaluation doit identifier les obstacles à un rendement satisfaisant et déterminer si l'incompétence ou le manque de collaboration de l'employé ou du groupe a un effet démoralisant sur ses clients ou ses collègues.

À cette étape, la nécessité de procéder à une évaluation juste, valable et fiable est cruciale. Une organisation fait habituellement des efforts pour remédier au problème que pose toute insuffisance de rendement. Par exemple, elle essaiera d'abord de fournir au travailleur un soutien accru ou une formation complémentaire; elle ira même jusqu'à l'affecter à un autre poste. Si aucune amélioration ne se fait sentir dans les délais prévus, elle se verra dans l'obligation de lui donner son congé. En pratique, pour éviter le renvoi, les systèmes d'éducation préfèrent muter les enseignants ou redéfinir

leurs tâches ou les attentes qu'ils entretiennent à leur égard. En fait, l'enquête que Lawton et ses collaborateurs ont effectuée en Ontario démontre que la proportion de directeurs d'école et d'enseignants qui sont congédiés ou déposent un grief est remarquablement faible, ce qui porte à croire que les méthodes d'évaluation sont soit très efficaces, soit absolument inefficaces.

Dans le cas de l'enseignement considéré comme un travail de type J--, l'observation directe du comportement d'un enseignant en classe peut permettre au directeur d'école de déterminer si des changements doivent être apportés par l'intermédiaire de mesures correctrices ou d'une formation complémentaire. Par contre, il est peu probable que la surveillance périodique du rendement d'un travailleur de type J-+ permette de découvrir la cause du problème qui l'empêche d'obtenir des résultats satisfaisants, car ce type de travail exige que l'on tienne compte non seulement de nombreux aspects du rendement, mais aussi des résultats. De toute évidence, l'amélioration nécessaire toucherait l'apprentissage des élèves. Toutefois, on ne pourrait attribuer cette amélioration seulement à l'enseignant, car il faudrait aussi avoir examiné et peut-être modifié des facteurs comme la capacité d'apprentissage des élèves, l'organisation, les programmes, etc. Enfin, dans le cas du travail de type J++, les efforts faits pour amener un travailleur à s'améliorer porteraient sans doute sur les aspects de son rendement qui sont inférieurs aux normes, par exemple l'établissement des objectifs et le mode de diagnostic. En fait, lorsqu'un travail de type J++ est soumis à un examen, son efficacité globale est mise en question. Il convient alors qu'un observateur compétent ou une équipe d'évaluation examine ce travailleur pendant l'exécution de sa tâche et juge de l'efficacité de ses méthodes, de ses résultats et de son rendement global.

De toute évidence, il doit exister une procédure équitable pour traiter les cas spéciaux et les réexamens qui peuvent donner lieu à un congédiement. Voici les quatre conditions fondamentales à respecter dans de telles situations :

1. L'employé doit être mis au courant des normes d'après lesquelles son rendement sera évalué.
2. L'employé doit être averti des insuffisances graves qu'il doit corriger.
3. L'employé doit bénéficier de la possibilité de s'améliorer et être assuré qu'on lui fournira l'aide nécessaire.
4. L'employé doit disposer d'un délai raisonnable pour s'améliorer et remédier aux insuffisances de son rendement.

Il est indispensable d'établir une distinction très nette entre un programme de perfectionnement du personnel et des mesures visant à combler les lacunes d'un rendement insuffisant. Toutefois, d'après l'enquête que Lawton et ses collaborateurs ont effectuée en 1986 en Ontario, il ne semble pas qu'une telle distinction soit faite dans les systèmes officiels d'évaluation du rendement. Malheureusement, il devient alors pratiquement impossible d'évaluer efficacement le rendement.

Lorsqu'on procède à une évaluation-réexamen, on devrait aussi faire une distinction entre le désir d'améliorer un rendement suffisant en fonction de nouvelles normes et la nécessité de s'ajuster à des demandes et à des normes nouvellement apparues au sein de l'organisation, par exemple quant aux programmes, au matériel pédagogique, aux méthodes ou aux formes organisationnelles. Lorsque des organisations modifient leurs buts ou leurs programmes, ce qui peut arriver à la suite de la révision exhaustive qui doit toujours précéder l'adoption d'un système d'évaluation, les enseignants doivent être avisés qu'ils devront se conformer à de nouvelles normes après avoir eu la possibilité d'acquérir les compétences nécessaires. Il s'agit là d'un point d'une importance cruciale, étant donné qu'un très grand nombre d'enseignants ne bénéficient pas régulièrement de programmes de formation ou de perfectionnement et qu'on se fie beaucoup au concept d'ancienneté.

Il semblerait, si l'on considère l'enseignement comme un travail professionnel de type J++, qu'il soit indispensable de concevoir un système efficace de formation de base, d'accréditation et de probation. De même, il faudrait créer un système exhaustif et structuré de formation individualisée en cours d'emploi, afin que les enseignants puissent acquérir un statut professionnel et ensuite des compétences plus spécialisées et pour que l'organisation puisse remédier aux cas spéciaux.

Il faut se rappeler que toutes les professions établies prévoient des mesures pour amener leurs membres à se perfectionner et à se recycler. Certaines professions, dans le domaine de la consultation conjugale ou familiale par exemple, exigent que leurs membres démontrent qu'ils possèdent une formation à jour s'ils veulent conserver leur statut professionnel. Pour être considérée comme entièrement professionnelle et autorégulatrice, la profession d'enseignement devra aussi considérer cette exigence très sérieusement.

Lorsqu'une organisation modifie ses normes ou ses programmes, ce qui se produit inévitablement, elle a évidemment la responsabilité de permettre à son personnel de se perfectionner et de s'adapter aux changements. Elle doit faire en sorte que les membres de son personnel puissent obtenir l'aide dont ils ont besoin pendant aussi longtemps que nécessaire. Toutefois, il semblerait que les organisations qui ont été observées aux États-Unis et en Ontario ne s'acquittent pas très bien de cette responsabilité.

Tout système d'évaluation directement relié à des avantages compensateurs (une paie) est difficile à intégrer dans un système d'évaluation global qui vise à assurer la réalisation des buts organisationnels et à promouvoir le perfectionnement du personnel. En fait, la rémunération ne devrait pas représenter un facteur de motivation majeur pour le travailleur de type J++. Toutefois, comment peut-on alors faire une distinction entre une rémunération complémentaire sous forme de bourse et les récompenses découlant de l'acquisition de nouvelles compétences spécialisées? On peut supposer qu'une organisation devrait relier de telles récompenses et compétences à des utilisations ou à des fonctions précises et non à une personne. Un enseignant ne pourrait donc plus, lors de la négociation des contrats, s'appuyer sur ses compétences spécialisées pour exiger une rémunération particulière si les circonstances ont évolué de telle sorte qu'elles ne sont plus indispensables. D'autre part, il semblerait tout à fait logique de prévoir des moyens pour inciter les enseignants à acquérir des compétences plus poussées et à devenir ainsi des maîtres-enseignants ou à se spécialiser dans la pratique de leur profession plutôt que dans le domaine théorique. Comme Ondrack et Oliver l'ont souligné dans leurs études des systèmes scolaires américains (1986), les systèmes d'évaluation officiels semblent ambivalents et dépourvus de buts par rapport à ce genre de stimulants. Toutefois, il s'agit encore là de pratiques efficaces de gestion et de supervision, et non d'évaluation officielle.

L'évaluation du perfectionnement professionnel comprend les étapes suivantes : la collecte de renseignements sur le rendement au travail; l'identification des points forts et des points faibles du travailleur; la formulation d'objectifs pour l'amélioration du rendement; la détermination des besoins en ressources; la surveillance de l'amélioration; la réévaluation finale de cette amélioration.

Voici les trois buts principaux de l'évaluation : surveiller le rendement des employés par rapport aux buts et aux normes de l'organisation; stimuler le perfectionnement des employés compétents; remédier aux problèmes de rendement insuffisant, lorsque cela s'impose.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'un des modèles d'évaluation qui favorise le plus le perfectionnement des travailleurs intellectuels est le modèle de supervision clinique, qui permet au superviseur et aux collègues d'entretenir des rapports de collaboration avec les travailleurs professionnels. En fait, il semble que ce modèle soit plus approprié qu'un système officiel d'évaluation. Toutefois, comme il pose certains problèmes du fait de sa complexité, de la formation et du temps qu'il exige, il faut se demander si l'enseignement représente un travail suffisamment professionnel et s'il se maintient assez uniformément à ce niveau pour que ce modèle y soit applicable et acceptable.

Les paragraphes qui suivent résument les principaux arguments contenus dans le présent chapitre. L'argument qui revient le plus souvent concerne la nécessité de concevoir des formes de supervision et de surveillance à la fois flexibles et spécifiques et d'utiliser un système d'évaluation à des fins particulières et bien définies, et seulement lorsqu'il est justifié et nécessaire. On insiste aussi beaucoup sur le fait qu'il faut replacer l'évaluation du rendement dans le contexte des buts et des objectifs de l'organisation. Ainsi la question fondamentale qui se pose est la suivante : En quoi consistent les activités de l'organisation et en quoi devraient-elles consister? L'évaluation du rendement n'est pas une panacée. En fait, à de nombreux égards, cette activité a été très mal menée et une organisation devrait se poser une foule de questions avant de décider si elle adoptera ou non un système officiel d'évaluation du rendement. Il se peut que les problèmes auxquels elle fait face puissent être résolus plus efficacement par des moyens autres que la mise en oeuvre d'un système d'évaluation du rendement individuel.

En fait, pour qu'une évaluation du rendement soit réellement significative, il faut avoir répondu à des questions fondamentales sur la nature du travail professionnel et sur la forme d'organisation où celui-ci se déroule. Les modèles de travail J--, J-+ et J++ ainsi que les divers autres modèles appliqués à l'enseignement soulèvent de sérieuses questions et mettent nettement en doute le caractère pleinement professionnel de l'enseignement.

Si, comme cela semble probable, le modèle qui s'applique le mieux au système d'éducation est le modèle des systèmes naturels, qui se caractérise par des éléments lâchement reliés les uns aux autres, une autonomie fonctionnelle et une décentralisation des pouvoirs, il faut se poser des questions fondamentales sur la nature de l'enseignement, sur l'obligation de rendre des comptes et sur la confiance que mérite le système d'éducation. De plus, il faut s'interroger sur la raison d'être de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation-bilan et sur le perfectionnement professionnel comme objectif de base, à moins que celui-ci ne soit perçu dans le contexte des buts et des besoins organisationnels. Enfin, il faut examiner la nécessité de considérer les résultats comme des critères fondamentaux de l'évaluation du rendement des enseignants et de surmonter les problèmes que pose l'utilisation de ces données.

Des questions cruciales ont été soulevées au sujet de l'efficacité de la formation théorique et de la formation en cours d'emploi des enseignants comme étape préparatoire pour acquérir le statut professionnel. On a déploré le fait de ne pas disposer de moyens permettant de déterminer à quel moment un enseignant peut être considéré comme un professionnel et à qui cette responsabilité incombe.

Tout semble indiquer qu'il est très important de procéder à une évaluation des programmes, dans le sens le plus large du terme, avant de passer à l'évaluation du rendement. Cette première évaluation serait une étape préparatoire nécessaire, car elle permettrait de dégager non seulement les éléments nécessaires, mais aussi des techniques appropriées pour évaluer l'efficacité et la validité de l'évaluation du rendement.

Conclusions

1. Grâce à la révision complète de la documentation et à une série représentative et bien structurée d'études sur le terrain relatives à l'évaluation du rendement des éducateurs, on a rassemblé dans le présent ensemble d'études une quantité et une variété remarquables de données qui se prêtent à des jugements comparatifs avec l'évaluation au sein d'autres grandes organisations professionnelles non éducationnelles, avec différentes formes d'éducation ainsi qu'entre l'Ontario et les États-Unis.

L'analyse exhaustive et à grande échelle de l'évaluation du rendement des enseignants, menée à tous les niveaux des conseils scolaires ontariens, a donné naissance à un document qui reflète assez fidèlement la situation des années 1980.

Nous avons présenté une étude des faits, des principes et des problèmes sous-jacents à l'utilisation de systèmes d'évaluation du rendement dans les organisations, afin d'attirer l'attention du lecteur sur d'importantes questions conceptuelles et organisationnelles. À de nombreux égards, le travail de Hay Associates constitue l'élément le plus utile de toutes les recherches effectuées.

2. L'examen de la documentation existant sur l'évaluation du rendement présente le grand avantage d'avoir été effectué par des experts des études portant sur la gestion et les organisations, qui ont relié les questions propres à l'évaluation du rendement dans le secteur de l'éducation à des questions et principes plus vastes sur la fonction et l'historique de l'évaluation du rendement au sein de nombreuses organisations, y compris des industries, des entreprises commerciales et des établissements de recherche. Ainsi, au lieu de considérer l'évaluation dans ce que l'on pourrait appeler une perspective psychologique étroite strictement axée sur l'éducation, ils l'ont replacée dans le contexte de la théorie organisationnelle.

3. Effectuée sur une grande échelle dans les systèmes scolaires de l'Ontario, l'étude empirique sur l'évaluation du rendement a permis de recueillir une très grande quantité de données de base non seulement sur les systèmes officiels d'évaluation et sur l'opinion qu'en ont les personnes qui y sont reliées d'une manière quelconque. Cependant, comme ses auteurs se sont

attachés exclusivement au domaine de l'éducation, sans suffisamment reconnaître que les systèmes scolaires constituent des organisations, et qu'ils ont fondé leurs conclusions sur des réponses à des questionnaires et sur des rapports, l'étude a une portée et une valeur limitées. D'autre part, étant donné l'importance qu'ils ont accordée aux méthodes, la question des critères ultimes, comme les effets sur l'apprentissage des élèves, n'a jamais été soulevée. Enfin, comme l'étude ne traitait que des pratiques officielles d'évaluation, les auteurs n'ont pas pu examiner les pratiques de gestion et de supervision, bien qu'une minorité substantielle de conseils scolaires ontariens ne possèdent pas de systèmes officiels d'évaluation.

4. Le résumé de l'étude empirique indiquait non seulement qu'il existe actuellement en Ontario une surabondance de systèmes d'évaluation et que l'on déploie énormément d'efforts pour concevoir et appliquer de tels systèmes, bien que les avantages observés soient loin d'en valoir la peine. À tout le moins : "Des changements réfléchis devront être apportés aux politiques et pratiques de la plupart des conseils scolaires."

5. Par conséquent, il est inutile de poursuivre les recherches sur les systèmes officiels d'évaluation du rendement en Ontario au moyen de techniques de ce genre.

6. En Ontario, on a consacré beaucoup d'efforts à l'élaboration et à l'application de systèmes d'évaluation, mais on s'est très peu engagé à mesurer leur efficacité et à les modifier en conséquence. Pourtant, les conseils scolaires ont besoin d'évaluer l'efficacité de leurs systèmes d'évaluation du rendement et ceux-ci doivent être entretenus, améliorés ou abolis, selon l'évaluation et la rétroaction de toutes les personnes concernées.

7. En cherchant à établir ou à améliorer des systèmes d'évaluation du rendement, les conseils de l'éducation ne peuvent ni supposer qu'il existe "un modèle par excellence" ni simplement copier des pratiques ou des méthodes; ils doivent au contraire élaborer le système qui convient le mieux à leurs buts, à leurs objectifs et au contexte de leur travail.

8. Les conseils de l'éducation doivent examiner les données existantes et s'en inspirer pour améliorer leurs pratiques d'évaluation et de supervision. Par ailleurs, ils devraient accorder une attention particulière à la définition et la description des compétences que doit posséder un enseignant.

9. Les études récentes indiquent que, même au niveau local, les systèmes d'évaluation du rendement varient à de nombreux égards.

10. Les études récentes montrent sans équivoque que les systèmes d'évaluation du rendement doivent correspondre aux besoins et aux objectifs des organisations et qu'il n'est nécessaire d'adopter un système officiel d'évaluation que si les pratiques de gestion et de supervision s'avèrent inefficaces. Les données recueillies indiquent que la grande majorité des conseils de l'éducation ontariens exercent leurs activités de gestion et de supervision sans système officiel d'évaluation.

11. Les études récentes indiquent clairement que l'évaluation et la supervision doivent être replacées dans le contexte des besoins, des buts, des objectifs et des problèmes de l'organisation éducationnelle. Tout système d'évaluation du rendement doit être élaboré en fonction des besoins de l'organisation, mais seulement s'il n'existe pas de meilleurs moyens pour combler des besoins ou résoudre des problèmes particuliers.

12. Les données recueillies indiquent que le meilleur moyen de mesurer l'efficacité de l'évaluation du rendement est de procéder à une évaluation des programmes. Si l'on s'en tient à un principe très général, l'évaluation des programmes est à la fois le miroir et le complément de l'évaluation du rendement. Un bon enseignement se démontre par l'utilisation efficace et appropriée des programmes, du matériel et des méthodes pédagogiques. D'autre part, on évalue le contenu des programmes, le matériel et les méthodes pédagogiques d'après l'efficacité avec laquelle ils sont utilisés dans l'enseignement et d'après les résultats des élèves. C'est pourquoi la recherche et le développement dans le domaine de l'évaluation des programmes jouent un rôle déterminant.

13. Il est indispensable de considérer sérieusement l'utilisation des résultats d'apprentissage comme facteurs d'évaluation du travail professionnel dans le domaine de l'éducation. Ces résultats sont essentiels pour évaluer les programmes. Or, dans les présentes études, les données provenant de l'analyse du travail professionnel indiquent que l'évaluation de l'apprentissage des élèves pourrait contribuer grandement à celle du rendement des enseignants. Diverses tentatives ont d'ailleurs été faites (dans le comté de Montgomery, au Maryland, par exemple) pour intégrer les résultats des élèves au système de responsabilité. En fait, l'évaluation des résultats des élèves, l'évaluation des programmes et celle du rendement de l'enseignant ou de l'éducateur sont très étroitement liées les unes aux autres.

14. Il est évident que la seule observation en classe ne constitue pas une forme d'évaluation appropriée lorsque l'enseignement est considéré comme une activité entièrement professionnelle; au contraire, on doit utiliser des formes d'évaluation plus larges et plus variées, comme l'évaluation du diagnostic, de la planification, du choix des stratégies, du choix du matériel pédagogique et des méthodes d'enseignement. Dans l'enquête sur les pratiques d'évaluation en Ontario, on mentionne des techniques comme l'autoévaluation, l'évaluation par les collègues, l'utilisation d'évaluations ou de rétroactions provenant des élèves et la gestion par objectifs. Pour le moment, ces techniques ne sont utilisées que dans une minorité de cas et sont peu appréciées des enseignants. Toutefois, il semble qu'on aurait avantage à étendre l'emploi de ces techniques et à faire certaines expériences avec elles.

15. Les conclusions de la présente étude soulèvent des questions fondamentales quant à l'efficacité de la formation offerte aux enseignants pour qu'ils deviennent de vrais professionnels. L'accréditation, la période probatoire et l'entrée dans la profession au niveau de l'internat représentent des étapes très importantes du point de vue du statut professionnel et de la qualité de l'enseignement. C'est pourquoi il faut leur accorder une attention particulière dans le processus global d'évaluation et de supervision, comme l'ont démontré les études effectuées dans les écoles américaines.

16. Dans la présente étude, des questions cruciales ont été soulevées quant à l'efficacité du perfectionnement professionnel. Il est évident que, bien qu'on en parle beaucoup, les conseils scolaires s'efforcent peu d'améliorer le rendement par un perfectionnement professionnel personnalisé et encore moins par le suivi et la surveillance du travailleur. Par conséquent, il ne fait aucun doute que si l'on veut planifier le perfectionnement professionnel pour l'offrir individuellement aux enseignants de tous les niveaux du système d'éducation, il faudra soumettre tout le système de formation en cours d'emploi et de perfectionnement professionnel à une révision sérieuse.

17. Il est urgent de songer à élaborer des techniques d'évaluation et de supervision applicables au travail des administrateurs principaux du secteur de l'éducation et à mettre au point à ce niveau du système scolaire des cours de formation dans le domaine de l'évaluation.

18. Le système d'éducation doit démontrer, par l'intermédiaire d'évaluations officielles et autres techniques de supervision, qu'il possède une méthode juste et valable pour détecter le plus tôt possible les problèmes et les cas de rendement insuffisant et pour remédier à ces situations, procéder à des réexamens systématiques et, au besoin, à des congédiements. En fait, l'analyse des données permet de conclure qu'un rendement insuffisant constitue un fardeau pour tout le système.

19. Il serait utile de développer la technique d'évaluation en équipe qui s'utilise actuellement dans une minorité de cas en Ontario; en effet, en plus d'avoir été bien reçue, cette technique semble offrir de grandes possibilités.

20. Il semblerait que la recherche et le développement dans le domaine de l'évaluation en milieu éducationnel doivent adopter la perspective plus étendue des études sur les organisations et la gestion.

Références

1. Shulman, L.S., "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", in Educational Researcher, n 15, février 1986.

2. Hoffman, J.V., éd., Effective Teaching of Reading: Research and Practice, chapitres 1 et 13, International Reading Association, Newark, 1986.